DE L'ÉDUCATION

DES SOURDS-MUETS

DE NAISSANCE.

TOME II.

DE L'ÉDUCATION

DES SOURDS-MUETS

DE NAISSANCE.

TOME II.

Cet Ouvrage se trouve aussi
Chez Jules RENOUARD, Libraire, rue de Tournon, n° 6.

DE L'ÉDUCATION

DES

SOURDS-MUETS

DE NAISSANCE;

PAR M. DEGERANDO,

MEMBRE DE L'INSTITUT DE FRANCE, ADMINISTRATEUR DE L'INSTITUT ROYAL DES SOURDS-MUETS, ETC., ETC.

TOME SECOND.



A PARIS,

CHEZ MÉQUIGNON L'AINÉ PÈRE, ÉDITEUR,

LIBRAIRE DE LA FACULTÉ DE MÉDECINE, DES HÔPITAUX CIVILS ET MILITAIRES, DE L'INSTITUTION ROYALE DES SOURDS-MUETS, RUE DE L'ÉCOLE DE MÉDECINE, N° 9.

1827.

DE L'ÉDUCATION

DES SOURDS-MUETS

DE NAISSANCE.

SUITE DE LA SECONDE PARTIE.

RECHERCHES COMPARÉES SUR L'HISTOIRE DE L'ART D'INSTRUIRE LES SOURDS-MUETS.

CHAPITRE X.

Coup d'œil général sur les travaux récens exécutés en Allemagne.— MM. Neumann, Eschke, etc.

Jusqu'ici nous avons vu les divers systèmes conçus pour l'éducation des sourds-muets, naître, se développer tour à tour, mais d'une manière solitaire, et sans que leurs auteurs cessassent de rester presque entièrement étrangers les uns aux autres. L'abbé de l'Epée, qui imagina le dernier de ces systèmes, ignorait tout ce qui s'était fait avant lui, quand il commença ses travaux, et aujourd'hui encore beaucoup de gens le considèrent comme le

premier inventeur de l'art. Le système des signes méthodiques, en complétant la provision des ressources offertes à l'art, imprima une direction nouvelle aux travaux de ceux-là mêmes qui ne l'adoptèrent point, les invita ou les contraignit à approfondir la partie essentielle de cet art, ses élémens philosophiques trop négligés jusqu'alors. Ce système, porté en divers pays par les élèves des abbés de l'Épée et Sicard, s'y rencontra avec d'autres procédés qui s'y trouvaient déjà pratiqués, se combina avec eux, se modifia; des communications furent ouvertes, des voyages furent entrepris, des parallèles furent établis. De là naquit un second ordre de travaux, produit par cette comparaison, par le choix ou le mélange de ces systèmes primitifs, et qui ne pouvait être bien exposé et bien compris que lorsque les élémens dont il avait été formé auraient été étudiés dans les travaux solitaires dont nous avons esquissé le tableau.

L'Allemagne est entrée la première dans cette nouvelle carrière; elle y a joué, elle y joue le rôle le plus considérable; elle est la seule contrée de l'Europe où l'art d'instruire les sourds-muets est cultivé sans interruption depuis plus d'un siècle; elle est celle qui a soumis cet art aux modifications les plus variées et les plus nombreuses.

Si nous avons le tort en France, en cette matière comme en beaucoup d'autres, de trop négliger

l'étude des travaux faits en Allemagne, les Allemands sont bien loin de nous imiter; ils examinent avec le plus grand soin ce qui se fait et se publie parmi nous. Le professeur Björnstähl fit connaître à l'Allemagne les travaux de Péreire, et le phénomène que présentait Saboureux de Fontenai (1); Rudiger, la manière de procéder du P. Vanin (2). Les journaux scientifiques de l'Allemagne annoncèrent immédiatement les Mémoires de Péreire, et l'ouvrage de l'abbé Deschamps (3). L'institut fondé par l'abbé de l'Épée attira, dès sa naissance, l'attention de l'Allemagne savante. Dès 1798, Petschke a traduit l'abbé Sicard, en accompagnant sa traduction de remarques. Nous ne comptons pas moins de cinquante écrivains allemands qui ont traité avec plus ou moins de développement des écrits de ces deux instituteurs, ont décrit l'établissement dirigé par eux tour à tour, et même les établissemens des sourds-muets en France, indépendamment des articles fréquemment insérés sur

---

(1) *Briefe auf seinen auslandischen reisen, etc.* Stralsund, 1777, 1re Partie, page 88.

(2) *Zuwachs zeer sprach-kunds.* 1783, sect. 4, p. 228.

(3) *Kritische nachrichten.* Greiswalde, n° 35, page 266. = *Gelehrte neuigkeiten.* Hamb., 1751, n° 35, page 279. = *Magazin des Kunft und Buchhandels.* 1782, n° 2, page 178; n° 6, page 496. = *Deutsches Museum.* 1782, tome II, 7e cahier, etc.

le même sujet dans les divers recueils périodiques (1). C'est, en général, avec l'expression d'une profonde et sincère estime, que les écrivains allemands ont parlé des instituteurs français et de leurs méthodes, quoiqu'ils aient souvent fait, sur celles-ci, des observations critiques. Mais aucun auteur n'a recueilli avec un soin plus scrupuleux les détails de tout ce qui s'est fait en France pour l'instruction des sourds-muets, que M. le docteur Ferdinand Neumann, directeur de l'Institut royal des sourds-muets à Kœnigsberg, dans l'intéressant ouvrage qu'il vient de publier (2). Cet ouvrage est le fruit d'un voyage que l'auteur a fait en

---

(1) Ces récits ne sont cependant pas toujours d'une grande exactitude; nous ne citerons ici que deux exemples des erreurs singulières qu'on pourrait y signaler en assez grand nombre. L'abbé Ziegenbein, dans un exposé historique que nous avons eu occasion de citer, fait appeler notre jeune Clerc en Amérique, par Washington, quoiqu'il n'ait quitté l'Institut de Paris que depuis peu d'années. Un journal allemand a annoncé à Leipsick, en 1825, qu'on venait d'ouvrir, dans l'Institution royale des Sourds-Muets de Paris, un laboratoire de physique et de chimie; qu'une commission de savans, parmi lesquels on fait figurer M. le baron Cuvier, est chargée de diriger ce nouvel enseignement scientifique, ce qui n'a pas, comme on sait, le moindre fondement.

(2) *Die Taub-Stummen-anstalt zu Paris; nebst Geschichte und litteratur der Taub-Stummen unterrichtes in Spanien und Frankreich.* Kœnigsberg, 1827, in-8°.

France, en 1822. On y rencontre sans doute encore quelques légères erreurs, qu'il faut attribuer à l'inexactitude des renseignemens fournis à M. Neumann (1); mais, en général, on y reconnaît un observateur judicieux, impartial, quoique sévère. Nous pouvons retrouver dans ses critiques un résumé général de celles qu'à diverses reprises ont suggérées aux étrangers l'Institution de Paris, et les procédés qui y sont employés. (2)

Les deux principales critiques de M. Neumann roulent sur le développement que les instituteurs français ont donné au langage mimique du sourd-muet, et sur les préventions qui les empêchent de faire usage de la prononciation artificielle.

Les instituteurs français lui paraissent s'être

---

(1) C'est ainsi, par exemple, que M. Neumann prenant la *Société académique des Sciences* pour l'*Académie des Sciences*, attribue à M. Sicard le titre de président de ce dernier corps savant, et suppose aussi que l'éloge de M. l'abbé Sicard a été proposé par la même compagnie. C'est ainsi encore qu'il a considéré l'*Aperçu du plan d'Education* publié en 1821 par M. Paulmier, comme servant de règle à la distribution des classes dans l'Institution royale de Paris, quoique ce *Plan* n'ait point été adopté par nous, etc.

(2) Ces critiques nous sont utiles, nécessaires même à connaître; loin de vouloir nous aveugler sur les imperfections de l'établissement confié à nos soins, nous désirons les découvrir, nous voulons y porter remède; nous avons donc extrait ici, avec une scrupuleuse fidélité, les reproches que lui adresse M. Neumann.

essentiellement mépris sur le véritable emploi des signes mimiques dans l'instruction des sourds-muets. L'erreur de l'abbé de l'Épée a consisté, suivant lui, à vouloir prêter au langage mimique du sourd-muet un genre de perfection dont il n'est pas susceptible. Dans son opinion, les signes de nomenclature sont trop arbitraires et souvent dérivés d'une analyse étymologique trop infidèle; les signes grammaticaux sont sans valeur et sans mérite pour le sourd-muet, incapable encore de saisir les notions et les formes qu'ils sont destinés à exprimer : l'abbé Sicard, en voulant étendre encore et développer le système de son illustre maître, n'a fait qu'accroître et exagérer aussi ces inconvéniens; et ses signes, moins simples que ceux de l'abbé de l'Épée, sont d'autant plus vicieux, qu'ils renferment plus d'art (1). L'erreur de l'abbé Sicard, à ses yeux, a consisté dans le dessein de vouloir tout définir directement. Il reproche aux signes mimiques de doctrine, renfermés dans la *Théorie des Signes* de l'abbé Sicard, leur excessive étendue, qui en fait une description exubérante, sans que ces signes puissent faire cependant l'office d'une définition exacte. Il reproche aux signes mimiques de rappel, employés dans l'usage de l'Institut, d'être à peu près arbitraires, et de perdre par conséquent l'avantage attaché à la pan-

---

(1) *Die Taub-Stummen-anstalt zu Paris, etc.*, p. 84, 152.

tomime. Il reproche au procédé de réduction, par lequel la seconde espèce de signes est tirée de la première, d'être contraire à la marche naturelle de l'esprit humain, qui va toujours du simple au composé. En général, tout cet appareil de signes artificiels n'est, dans l'opinion de M. Neumann, qu'un obstacle aux progrès de l'élève; il ne donne le plus souvent que des idées vagues et confuses; il retarde l'étude de la langue nationale. Ce n'est pas que l'instituteur de Kœnigsberg ne reconnaisse la haute importance de l'emploi des signes mimiques dans l'enseignement relatif aux sourds-muets; mais il veut que ce langage reste renfermé dans les limites qui lui sont propres, que l'instituteur se borne à recueillir les signes institués par son élève, en aidant toutefois celui-ci à les corriger, à leur donner plus de précision, en les faisant servir à exercer les facultés iutellectuelles de l'élève, et à appliquer les mots lorsque la connaissance déjà acquise de la langue ne fournit pas, pour cette application, des ressources suffisantes: il y voit, en un mot, une préparation nécessaire; mais il ne les admet que comme une préparation. (1)

M. Neumann désavoue, au nom des instituteurs allemands, la prévention qu'on leur suppose en France contre l'emploi légitime des signes mimi-

---

(1) *Die Taub-Stummen-anstalt zu Paris, etc.*, pages 26, 27, 147, 152, etc.

ques; il réclame aussi contre les fausses idées qu'on s'est faites parmi nous, des motifs qui les portent à employer l'articulation artificielle dans l'enseignement des sourds-muets, de l'importance qu'ils lui attachent, et du rôle qu'ils lui font jouer. A l'exception d'un petit nombre d'esprits exaltés, qui ont attribué à la parole une sorte d'influence directe sur les opérations de l'esprit, et dont M. Neumann est loin de partager les illusions, les instituteurs allemands n'ont point prétendu faire, de l'articulation artificielle, le moyen de la culture intellectuelle, comme ils n'ont point négligé l'emploi de la pantomime pour cette culture; ils n'ont vu, dans la parole artificielle, qu'un moyen mécanique, accessoire, mais cependant indispensable pour l'étude de la langue usuelle, et pour le succès réel de l'instruction. « Les instituteurs fran-« çais se méprennent, à leur tour, lorsqu'ils veu-« lent associer directement des images de l'objet à « son expression par le mot écrit; car cette asso-« ciation n'est pas naturelle, les lettres de l'alphabet « n'étant que la représentation des élémens de la « parole. (1)

« Si l'abbé de l'Épée s'est égaré en accordant « trop, dans son enseignement, aux règles gram-« maticales, l'abbé Sicard, par un excès contraire,

---

(1) *Die Taub-Stummen-anstalt zu Paris, etc.*, pages 10, 32, 35, 125, 168.

« s'est égaré en accordant trop aux analyses logi-
« ques. La métaphysique du langage ne saurait
« appartenir à un enseignement élémentaire. » Vouloir commencer l'étude de la langue maternelle par celle de la grammaire et de la métaphysique, accabler l'esprit des élèves sous les difficultés des abstractions, telle est l'erreur fondamentale des instituteurs parisiens, aux yeux de M. Neumann; aussi croit-il avoir remarqué que ce mode d'enseignement ne réussit qu'auprès d'un petit nombre d'élèves privilégiés, favorisés tout ensemble par la nature et par le maître; que la foule des élèves ordinaires en profite peu; que leur instruction, en général, embrasse plutôt des notions théoriques et spéculatives, que les choses de la vie pratique et les connaissances applicables. (1)

Il a trouvé les élèves de l'Institut de Paris extrêmement faibles pour le calcul, et s'est étonné de ne voir dans leurs mains aucun recueil de dessins ou d'estampes. (2)

Le but qu'assigne M. Neumann aux institutions de sourds-muets consiste dans l'enseignement méthodique de la langue, de manière à les conduire par des exercices bien gradués, du connu à l'inconnu, et du simple au composé (3). Nous re-

(1) *Die Taub-Stummen-anstalt zu Paris, etc.*, pages 19, 21, 36, 38, 54, 128, 129.

(2) *Ibid.*, pages 11, 50.

(3) *Ibid.*, page 152.

grettons qu'il n'ait point encore publié l'ouvrage qu'il a composé sur un art qu'il se montre si bien capable de servir, par l'étendue et la justesse de ses vues. (1)

Si les instituteurs allemands ont suivi avec autant de curiosité les travaux exécutés en France dans l'art d'instruire les sourds-muets, ils n'ont pas négligé non plus leurs propres traditions et leur propre expérience. Depuis trente ans cette étude est devenue, en Allemagne, l'objet d'une émulation remarquable. On ne pouvait pas moins attendre d'une nation dont la littérature est si féconde, dont les écrivains sont si laborieux, où les sciences philosophiques sont cultivées avec tant de profondeur et de succès, qui goûte spécialement tout ce qui sert les intérêts de l'éducation et la cause de l'humanité.

En cherchant à classer ces nombreuses et intéressantes productions, nous croyons pouvoir les ranger sous quatre titres :

La première classe comprend les écrits qui renferment les observations faites sur les sourds-muets, ou les récits qui peuvent servir à les faire connaître ;

---

(1) M. Neumann a étendu ses critiques au système de M. l'abbé Jamet. Il a conçu une idée très avantageuse du *Syllabaire dactylologique*, dont nous parlerons dans le Chapitre XVIII ci-après.

La seconde, ceux qui renferment la description des établissemens existans;

La troisième, ceux qui ont pour objet l'exposition des méthodes d'enseignement, ou l'examen de leur mérite;

La quatrième, les sujets de lecture et les instructions spécialement destinés aux sourds-muets eux-mêmes.

Les écrits qui appartiennent à la seconde catégorie trouveront naturellement leur place dans le tableau que nous tracerons, à la fin de cette partie de notre travail, des établissemens publics actuellement existans en divers pays : essayons de puiser rapidement, dans le grand nombre de ceux qui appartiennent aux trois autres classes, les faits les plus curieux et les vues les plus essentielles. (1)

Les suffrages aussi justes qu'unanimes de l'Allemagne, signalent d'abord à notre estime et à notre gratitude le fondateur de l'Institut de Berlin, M. le professeur Eschke, qui a consacré ses soins,

---

(1) Nous ne négligerons rien pour réparer ici, autant qu'il est en nous, l'injuste oubli dans lequel on a laissé en France ces utiles travaux des Allemands. Nous les avons étudiés avec toute l'attention qu'ils méritent. Nous essaierons d'en extraire toute la substance, d'en exposer les résultats avec une stricte impartialité. Cette exposition ne peut être aussi complète que nous l'aurions désiré, par l'impossibilité où nous avons été de nous procurer quelques ouvrages; nous espérons, du moins, pouvoir faire connaître ici les plus importans.

ses travaux, ses écrits, sa vie presque entière aux sourds-muets; son nom reparaît dans presque toutes les catégories d'ouvrages destinés à l'instruction de ces infortunés. Nous nous arrêterons d'abord ici sur celui dans lequel il a consigné les observations qu'il a eu occasion de faire sur eux (1). C'est une espèce de journal tenu par ordre de dates : les six élèves confiés aux soins de M. Eschke y sont passés tour à tour en revue; un grand nombre d'observations sont entièrement spéciales aux élèves sur lesquels elles ont été faites, et ne concernent que leur caractère personnel ou leurs habitudes; le plus souvent il s'abstient prudemment de l'étendre aux sourds-muets sans distinction : il est difficile également d'en tirer des conséquences générales; le défaut d'ordre et de méthode, joint à cette circonstance, ne permet guère de résumer ces données éparses. Souvent les remarques faites sur le sourd-muet conviennent aussi aux enfans ordinaires; l'auteur en fait quelquefois le rapprochement; mais quelquefois aussi il ne s'attache pas assez à distinguer ce qui appartient en propre au premier. Il en est aussi qui sont communes aux individus entendant et parlant, mais privés des avantages d'une éducation libérale. Ces

---

(1) *Kleine Beobactungen über Taub-Stummen.* Berlin, 1799. = Cet ouvrage, publié par M. Arnemann, est accompagné des notes de MM. les docteurs Biester et Reimarus.

observations, enfin, à un petit nombre d'exceptions près, n'ont pas pour objet l'histoire naturelle du sourd-muet, tel qu'il est avant le commencement de son éducation; elles le peignent tel qu'il se montre pendant le cours, aux diverses périodes de son éducation; elles montrent l'effet que produisent sur lui les divers moyens employés pour lui procurer ce bienfait; les obstacles qu'ils rencontrent, et le succès qu'ils obtiennent.

Plusieurs des assertions de M. Eschke nous paraissent évidemment erronées, du moins en tant qu'il a prétendu les généraliser et leur donner un caractère absolu; beaucoup d'autres nous paraissent hasardées, toujours dans le même sens. Son journal n'en offre pas moins, aux instituteurs de sourds-muets, une mine féconde où ils trouveront des faits curieux, des exemples utiles; nous y recueillerons nous-même quelques données intéressantes pour la solution du problème qui nous occupe. Parmi les allégations dont l'exactitude nous semble incertaine, il en est aussi qui méritent d'être vérifiées sur un plus grand théâtre, et par la comparaison d'un plus grand nombre d'expériences.

Quoique le professeur Eschke se soit dévoué, avec le zèle le plus pur et le plus ardent, au service des sourds-muets, il les juge avec une extrême sévérité. Il accuse le sourd-muet de ne vivre que pour lui-même, d'être absolument

étranger à toute espèce d'affections, d'être privé de toute sociabilité, avant qu'il ait commencé à recevoir l'instruction dans un établissement d'éducation (1); il l'accuse d'être sans pitié (2); il lui reproche tout ensemble et la légèreté, l'inconstance, et (ce qui paraîtrait contradictoire) l'obstination (3). « Le sourd-muet, à ses yeux, « ne connaît pas l'obéissance (4); il hait la répri-« mande (5); il s'irrite facilement, et se livre à « des emportemens extrêmes; il va jusqu'à frap-« per son maître, par les plus frivoles motifs (6); « il aime à faire le mal pour le mal (7); il hait « facilement. » M. Eschke a trouvé les sourds-muets qui lui sont arrivés, dans une disposition de haine très prononcée contre les Juifs, contre les Français. « Les sourds-muets aiment naturellement la « guerre, et se plaisent au récit des batailles (8). « Pendant que leur frivolité se joue de tout, ils « se font un jeu d'exciter les querelles, les tracas-« series, d'intriguer à la fois dans les deux partis (9):

(1) *Voyez* l'ouvrage déjà cité, 2e Recherche, page 37.
(2) *Ibid.*, 5e Recherche, page 90.
(3) *Ibid.*, 1re Recherche, page 7.
(4) *Ibid.*, 7e Recherche, page 130.
(5) *Ibid.*, 1re Recherche, page 7.
(6) *Ibid.*, 2e Recherche; p. 37; 8e Recherche, p. 148, 151.
(7) *Ibid.*, 5e Recherche, page 99.
(8) *Ibid.*, 8e Recherche, page 151.
(9) *Ibid.*, 6e Recherche, page 127.

« ils sont méfians; ils ont un éloignement mar-« qué pour toutes les personnes douées de l'au-« dition (1); ils ont, à l'égard de celles-ci, les « mêmes préventions que les paysans à l'égard « des citadins; leur sensualité est extrême, ou plu-« tôt ils ne sont gouvernés que par les sens (2); « l'ardeur et l'impétuosité de leurs désirs ne con-« naît aucune mesure (3). Malgré son état d'infé-« riorité, et quoiqu'il rougisse d'être sourd-muet, « au point de redouter tout ce qui peut le lui « rappeler (4), cet infortuné est très satisfait de « lui-même; il est plein d'amour-propre, de « vanité; cette passion est en lui accompagnée « d'une susceptibilité souvent aveugle : il aime à « se distinguer; il est facilement enivré par la « louange; enfin, il redoute très vivement la « mort » (5). Voilà, certes, bien des défauts et des vices; et ce n'est pas dans quelques sujets seulement que Eschke croit les avoir reconnus, c'est dans tous généralement. (6)

Le sévère auteur, dans d'autres passages, admet cependant quelques modifications à des arrêts

(1) *Voyez* l'ouvrage déjà cité, 6e Recherche, page 132.

(2) *Ibid.*, 1re Recherche, page 8; 5e Recherche, page 96.

(3) *Ibid.*, 7e Recherche, page 132.

(4) *Ibid.*, 1re Recherche, page 8.

(5) *Ibid.*, 5e Recherche, page 96; 11e Recherche, p. 196; 8e Recherche, page 160.

(6) *Ibid.*, 8e Recherche, page 151.

aussi absolus, ou les contredit même à quelques égards. C'est ainsi qu'il rend à deux de ses élèves le témoignage qu'il a trouvé en eux tout ce que l'affection fraternelle a de plus tendre, et qu'il en a vu un autre très sensible à l'amitié (1). C'est ainsi qu'il remarque encore que ces malheureux aiment à rire, et qu'il en conclut assez justement qu'ils ne sont pas méchans (2). C'est ainsi qu'il a reconnu en eux une compassion très vive pour les enfans en bas âge et pour les malades. « Ils aiment beau-« coup les premiers, dit notre auteur, et ils ont de « grands égards pour les seconds » (3). Assurément si l'intérêt pour la faiblesse et le malheur est le début naturel, le premier essor des affections humaines, il est aussi, parmi ces affections, l'une de celles qui ont un caractère plus moral et plus pur, qui sont le plus utiles dans leurs effets, le plus généreuses dans leur principe.

Ceux qui ont impartialement et attentivement étudié les sourds-muets, apprécieront sans doute tout ce qu'il y a d'exagéré dans le tableau que nous venons de retracer d'après M. Eschke. On sait que nous sommes presque tous enclins à remar-

---

(1) *Voyez* l'ouvrage déjà cité, 7[e] Recherche, page 134; 8[e] Recherche, p. 148.

(2) *Ibid.*, 8[e] Recherche, page 152.

(3) *Ibid.*, page 151.

quer, dans ceux qui nous entourent, plutôt les défauts que les bonnes qualités, à grossir les premiers; que souvent les instituteurs y sont particulièrement disposés, à l'égard de leurs élèves, par le sentiment trop vif des obstacles qu'ils rencontrent dans l'éducation de ceux-ci, et par l'effet même du zèle qu'ils y apportent; cette disposition doit s'accroître encore davantage vis-à-vis d'un pauvre sourd-muet, lorsqu'on le compare à un enfant de son âge. Cependant, en admettant, comme on doit le faire, que, si le tableau est trop chargé, le fond en a quelque vérité; nous voyons jaillir de cette triste expérience une grande vérité, qui, tout en excusant l'infortuné dans lequel tant d'imperfections se manifestent, achève de nous révéler une importante dispensation de la Providence : c'est que tous ces défauts, tous ces vices, naissent d'une circonstance principale de l'espèce de séquestration à laquelle le sourd-muet est condamné : il vit au milieu des hommes, mais sans que son âme communique avec celle de ses frères; il voit en eux plutôt des rivaux que des amis; comment cet isolement moral ne produirait-il pas la personnalité et toutes les funestes conséquences qu'elle traîne à sa suite? Il reste donc bien confirmé que l'état de société est, pour l'homme moral, ce que l'air est pour l'homme organique, la condition essentielle de la vie.

Le sourd-muet serait encore excusé, dans la

pensée de M. Eschke, par une autre circonstance, mais qui, en lui enlevant toute culpabilité, ne ferait que rendre sa situation plus misérable : c'est que le sourd-muet serait incapable de tout mérite ou démérite ; car « il ne connaît ni la « vertu ni le devoir. » Telle est la terrible sentence prononcée contre lui par notre auteur, ainsi que nous l'avions déjà annoncé (1) ; il la répète à diverses reprises, avec l'affirmation la plus absolue (2) : « La loi du plus fort est, pour le sourd-« muet, la seule loi naturelle ; il est au dernier « degré de l'humanité ; il est semblable à l'enfant « qui vient de naître ; il est au-dessous des sau-« vages les moins civilisés, des Groënlandais, par « exemple ; il ne se distingue pas de la brute ; « l'éducation seule peut le rendre supérieur à celle-« ci : car il n'a pas même cette réminiscence du « passé, cette prévoyance de l'avenir, qui établis-« sent une ligne de démarcation entre les derniers « des sauvages et les animaux. » M. Eschke essaie de justifier une assertion aussi extraordinaire par le raisonnement. « Il n'y a, pour le sourd-muet, « ni bien ni mal ; car l'un et l'autre supposent

---

(1) *Voyez* ci-devant, 1re Partie, 2e note à la suite du Chap. IV, tome Ier, page 134.

(2) *Observations sur les Sourds-Muets* (en allemand), 2e Recherche, page 37 ; 5e Recherche, pages 95, 96, 99 ; 6e Recherche, pages 104, 105.

« la liberté des déterminations; mais la volonté ne « commence à être libre, que lorsque la raison a « commencé aussi à exercer sur elle quelque in- « fluence; cette influence, à son tour, ne peut « s'établir que lorsque la raison, c'est-à-dire la « faculté de déduire et de rapporter les cas parti- « culiers à un principe général, a été suffisamment « formée, ou a pu acquérir la conscience d'elle- « même. Or, la raison ne peut naître qu'avec le « langage, qui seul donne la netteté à nos per- « ceptions, la richesse à notre mémoire; la notion « du devoir et de l'obligation qu'il impose, suppose « aussi une expérience variée des conséquences » qu'entraînent certaines actions, et par consé- « quent l'usage de la langue, laquelle seule a la « faculté de donner à de telles idées les expres- « sions qui leur sont nécessaires. »

Que le sourd-muet n'ait qu'un sentiment confus de la libérté morale, c'est ce que nous sommes loin de contester; mais qu'il ne jouisse en réalité d'aucune liberté intérieure dans ses détermina- tions; que, pour commencer à pouvoir exercer ce pouvoir, il faille être capable de remonter du fait particulier au principe général, il faille être en possession de notions abstraites déterminées par les langues artificielles, voilà ce que nous ne saurions admettre. Les prévisions du sourd-muet, sur les conséquences des actions humaines, sont peu étendues, sans doute; mais il n'en est point

dépourvu : il y a pour lui un avenir, comme un passé ; et il se dirige en conséquence. C'est à l'occasion des actions particulières, et non par des formules générales, que le sentiment moral se produit dans le cœur de l'homme ; en présence d'une bonne ou d'une mauvaise action, il s'élève au fond de lui-même une voix qui approuve ou désapprouve ; avant d'exécuter une action, sollicité par des motifs différens et opposés, il hésite : d'une part, un penchant sensuel le sollicite ; de l'autre, il désire peut-être obtenir cette approbation intérieure ; peut-être il craint de subir la désapprobation de sa conscience : tout cela se passe en lui d'une manière rapide. Le sourd-muet sent la louange et le reproche qui lui sont adressés par les autres hommes ; il est donc capable de s'en adresser à lui-même : la liberté morale n'est point en lui le résultat d'une déduction raisonnée, d'une réflexion approfondie ; il n'en généralise pas la notion ; sa liberté morale n'est encore qu'un fait ; elle est, dans chaque cas particulier, l'exercice d'un pouvoir qui lui a été donné pour se déterminer par lui-même, et dont il use presque sans le remarquer (1). M. Eschke lui-même trouve les sourds-

---

(1) Le seul des élèves de M. Eschke, qui ait examiné la question de la liberté morale, a commencé, dit cet auteur (*ibid.*, 2e Recherche, page 33), par supposer que les actions humaines étaient inévitablement déterminées ; plus tard seule-

muets extrêmement sensibles à l'injustice (1); il suppose donc en eux un sentiment du juste et de l'injuste.

M. Eschke, comme on le voit, ne traite pas plus favorablement le sourd-muet sous le rapport intellectuel, que sous le rapport moral. « Le sourd-« muet, dit-il, ne pense qu'avec sa mémoire; les « idées chez lui ne sont associées que par un seul « lien, celui de leur succession fortuite (2); une « aveugle imitation est son seul guide; tout *crite-« rium* lui manque : cette imitation n'est pas même « accompagnée de sympathie (3); c'est avec la plus « grande peine qu'on parvient à fixer son atten-« tion » (4); aussi l'auteur regarde-t-il comme très difficile, sinon comme absolument impossible, de

---

ment il a reconnu son erreur. Mais, d'après l'explication que nous donne l'auteur, on voit que cette opinion, chez son élève, n'était qu'une conséquence faussement déduite des idées sur la prévision et la toute-puissance divines; que, par conséquent, elle était née pendant le cours de l'instruction qu'il avait reçue. Avant cette instruction, il eût été fort embarrassé sans doute pour traiter une question semblable; mais il n'en possédait pas moins la faculté de se déterminer dans les cas particuliers.

(1) *Observations sur les Sourds-Muets*, 2e Recherche, page 37.

(2) *Ibid.*, page 43.

(3) *Ibid.*, 5e Recherche, page 89.

(4) *Ibid.*, 13e Recherche, page 201.

faire concevoir aux sourds-muets les notions intellectuelles (1) ; il paraît même admettre les limites qu'Heinicke avait assignées à leur capacité. (2)

Toutefois, notre observateur a reconnu chez les sourds-muets cette curiosité active, qui est comme la soif de l'intelligence (3). La curiosité est en eux une véritable tendance à l'instruction, car ils veulent remonter à l'origine des choses (4) ; aussi n'aiment-ils point les répétitions. S'ils manquent de jugement, M. Eschke leur accorde cependant un rare talent d'imitation ; il leur applique ce que les Romains disaient des Grecs, que « c'était une na-« tion comédienne. » (5)

« Le sourd-muet craint singulièrement l'obscu-« rité » (6), ce qui s'explique naturellement : la lumière est sa vie, puisque l'œil est le seul organe dont tout dépend pour lui. « Il a de singulières « idées de la beauté ; l'embonpoint est à ses yeux « le caractère essentiel de la beauté dans les formes « humaines : il méprise la pauvreté, il admire le « pouvoir, la richesse. » (7)

---

(1) *Observations sur les Sourds-Muets*, 5e Recherche, page 89.

(2) *Ibid.* Introduction, page xij.

(3) *Ibid.*, 6e Recherche, pages 116, 151.

(4) *Ibid.*, 2e Recherche, page 35.

(5) *Ibid.*, 11e Recherche, p. 180 ; 8e Recherche, p. 151.

(6) *Ibid.*, 11e Recherche, page 183.

(7) *Ibid.*, 8e Recherche, page 167.

Le sourd-muet, suivant M. Eschke, ne possède aucune autre idée que celles dont il a institué les signes. (1)

« Il ne conçoit point les idées religieuses avant « qu'il ait reçu l'instruction méthodique (2) ; il ne « comprend pas l'Être invisible, l'Être présent en « tous lieux; mais voyant les vapeurs s'élever vers « les cieux, certains phénomènes s'y déployer, cer- « taines influences en descendre, c'est là qu'il va « chercher le souverain maître de toutes choses ; il « demande à le voir, à être conduit auprès de lui (3). « La religion, chez le sourd-muet, n'est que le « produit de la crainte. (4) » M. Eschke raconte de l'un de ses élèves, qu'après avoir été introduit à la connaissance de Dieu, rapportant directement au bienfaiteur suprême tout ce qui lui arrivait de favorable et d'heureux, il ne consentait plus à éprouver de reconnaissance pour personne, et se refusait à faire des remercîmens. Cet élève faisait de lui-même des prières fréquentes, mais courtes, et supposait être entendu de Dieu, de la même manière qu'il l'était des autres hommes. (5)

---

(1) *Observations sur les Sourds-Muets*, 5e Recherche, page 91.

(2) *Ibid.*, 3e Recherche, page 43.

(3) *Ibid.*, 6e Recherche, page 106.

(4) *Ibid.*, page 104.

(5) *Ibid.*, pages 106, 109.

« Les signes sont, pour le sourd-muet, bien
« plus qu'une langue maternelle ; car la langue maternelle est donnée toute faite par la tradition,
« et le langage mimique, au contraire, est institué
« par le sourd-muet lui-même ; aussi est-il entièrement individuel (1). Le sourd-muet a une très
« haute idée de sa pantomime (2) ; il la croit bien
« supérieure à nos idiomes ; cependant il l'abandonne bien vite, pour l'articulation artificielle,
« dès qu'il est en état d'employer nos idiomes (3),
« sans doute parce qu'il trouve dans ceux-ci un
« moyen de communication plus général, et aussi,
« par l'effet de ce penchant qui le porte à rougir de
« son infirmité, et à sortir d'un état exceptionnel.
« La marche du langage mimique étant, sous plusieurs rapports, opposée à celle de nos langues (4),
« le sourd-muet éprouve la plus grande peine à se
« plier aux formes que celles-ci ont adoptées ; il ne
« parvient jamais à les observer avec rigueur ; il ne
« les adopte que par une répétition mécanique ; il
« ne fait aucun cas de nos articles, de nos conjonctions, il les supprime volontiers (5) ; il crée même

---

(1) *Observations sur les Sourds-Muets*, 5e Recherche, page 91.

(2) *Ibid.*, 2e Recherche, page 12.

(3) *Ibid.*, page 5.

(4) *Ibid.*, 5e Recherche, page 84.

(5) *Ibid.*, page 100.

« de nouveaux mots (1); il critique sans cesse nos « locutions, notre langage; il critique dans nos écri- « vains les termes qui ne lui paraissent pas con- « formes à une logique rigoureuse. » (2)

Les langues russe, polonaise et anglaise sont, au témoignage de M. Eschke, celles que le sourd-muet apprend le plus facilement; les deux premières comme étant dégagées d'articles, la troisième à cause de la simplicité de sa syntaxe. Celles que le sourd-muet apprend avec le plus de difficulté, sont les langues espagnole, portugaise, française, mais surtout la langue allemande. Les difficultés dont celle-ci est hérissée pour lui, proviennent de l'embarras de sa construction et de l'arbitraire qu'elle accorde pour la disposition des termes. M. Eschke ne conçoit pas qu'un sourd-muet puisse jamais penser en français; il suppose que notre langue ne peut avoir pour lui d'accès que dans la mémoire. (3)

Une remarque aussi curieuse qu'importante de M. Eschke, c'est que le sourd-muet, dans sa pantomime, n'a aucun signe qui corresponde à notre verbe *être*, circonstance qui lui est commune

---

(1) *Observations sur les Sourds-Muets*, 2e Recherche, page 19.

(2) *Ibid.* Introduction, pages xiij et suiv.; 6e Recherche, page 151.

(3) *Ibid.*, 5e Recherche, pages 100, 101.

avec plusieurs langues de l'antiquité, comme avec quelques idiomes encore subsistans dans le Nouveau-Monde. (1)

« Le sens de la vue, dit-il encore, a beaucoup « plus de délicatesse que celui de l'ouïe »; il croit pouvoir en conclure que les sourds-muets reçoivent des impressions plus vives que celles des autres hommes. (2)

« Le sourd-muet auquel on a donné l'articu- « lation artificielle, prononce souvent des paroles « pendant ses songes. » (3)

Quelle que soit l'extrême sévérité avec laquelle M. Eschke a jugé les sourds-muets, il conseille de les traiter avec indulgence et douceur; lui-même paraît avoir adopté ce principe de conduite : il exhorte surtout les instituteurs à la patience. « Les « sourds-muets, dit-il, portent en eux-mêmes tous « les germes du bien; il ne s'agit que de les faire « fructifier. Ennoblissons leurs penchans, enno- « blissons leurs plaisirs eux-mêmes (4); ayons avec « eux un visage serein (5), et quelle que soit la « rudesse de leurs manières, que les nôtres leur

---

(1) *Observations sur les Sourds-Muets*, 11e Recherche, page 195.

(2) *Ibid.*, page 197.

(3) *Ibid.*, 1re Recherche, page 7.

(4) *Ibid.*, 8e Recherche, page 167.

(5) *Ibid.*, 4e Recherche, page 67.

« inspirent toujours l'aménité et la dignité conve-« nable. »

M. Eschke recommande avec raison d'enseigner au sourd-muet à concevoir, avant de lui enseigner à parler; « car il faut, dit-il, avoir les matériaux « avant les signes » (1). Il rejette tout projet d'une écriture idéographique pour l'usage du sourd-muet (2); il désapprouve fortement que l'on commence d'abord par apprendre mécaniquement au sourd-muet la lecture et l'écriture, avant d'entreprendre pour lui l'explication de la valeur des mots de la langue. « Il vaut mieux, dit-il, que « l'élève ne sache rien, lorsqu'il est remis aux « mains de son instituteur, que d'être déjà pourvu « de cet instrument, sans attacher aucune idée à « son emploi. » (3)

M. Eschke, comme on vient de le voir, employait le procédé de l'articulation artificielle. D'après son expérience, il faut beaucoup de temps et d'efforts aux sourds-muets pour apprendre à parler de la sorte (4). Mais il s'était attaché aussi à perfectionner la pantomime de ses élèves, et il se persuadait qu'ils ne peuvent avoir aucune idée

---

(1) *Observations sur les Sourds-Muets*, 1re Recherche, page 9; 5e Recherche, page 95.

(2) *Ibid.*, 11e Recherche, page 177.

(3) *Ibid.*, 8e Recherche, page 340.

(4) *Ibid.*, 5e Recherche, page 84.

dont ils n'aient également le signe mimique (1). Il avait eu l'occasion d'entretenir l'abbé de l'Épée à Paris ; il professe une juste et profonde vénération envers ce célèbre instituteur ; il associe aussi Heinicke à ses éloges.

Pendant que M. Eschke notait chaque jour les observations dont ses élèves lui offraient le sujet, il engageait ceux-ci, dès qu'ils en étaient capables, à écrire eux-mêmes, chaque soir, le récit de ce qui les avait le plus frappés pendant le jour, à conserver ces notes, et à les revoir ensuite après six mois ; pratique excellente, et qu'on ne peut trop recommander (2). Il employait avec succès les jeux imaginés par le célèbre Bazedow, le bienfaiteur de l'enfance, pour exercer le jugement et la mémoire des enfans. (3)

M. Eschke a reproduit à peu près les mêmes vues dans ses écrits détachés (4), dans ses lettres sur la manière de penser des sourds-muets, adressés au professeur De Well ; dans un grand nombre d'articles épars en divers ouvrages périodiques de

---

(1) *Observations sur les Sourds-Muets*, 12e Recherche, page 204.

(2) *Ibid.*, 1re Recherche, page 9.

(3) *Ibid.*, page 19. = Par ex. le *Nomen latens*, et le *Judicierspiel*, etc.

(4) *Kleine-Schriften*. Berlin, 1805, in-8°.

l'Allemagne (1) : il a essayé aussi de tirer, des instructives expériences que fournissent la condition du sourd-muet et son éducation, quelques résultats applicables à la psychologie et à la philosophie du langage (2). Peu d'écrivains ont fourni d'aussi abondans matériaux à l'étude de l'art qui nous occupe. Nous avons cru devoir nous arrêter à donner ici une esquisse de la portion de ses travaux qui embrasse l'histoire naturelle du sourd-muet lui-même, à en exprimer même toute la substance, dans l'intention d'offrir aux instituteurs un exemple propre à exciter leur émulation, et en même temps un texte qui demande à être médité par eux.

Heinicke, comme nous l'avons vu, avait déjà, par quelques essais du même genre, précédé M. Eschke dans cette carrière. Il y a été suivi par MM. Cæsar (3), Petschke (4), Pfingsten (5),

---

(1) Spécialement dans *Berlin Monats-Schrift*, le *Genius der Zeit*, *etc.*

(2) *Ueber Stumme, eine behülfe zur Seelen lehre und sprach kunde.* Berlin, 1791, in-8°.

(3) *Ueber Taub-Stummen, etc.*

(4) *Ueber die Nothwendigkeit Taub-Stummen zu unterrichten.*

(5) *Ueber den Zustand der Taub-Stummen der alteren und jungeren zeit, etc.* Kiel, 1817.

Grashoff (1) et quelques autres. Le premier s'est spécialement attaché au caractère des sourds-muets ; les trois autres ont traité de la condition dans laquelle ils sont placés.

M. Eschke évalue le nombre des sourds-muets, terme moyen, à 556 individus sur une population d'un million. Mais il estime que cette infirmité se rencontre plus fréquemment vers le Nord et dans le voisinage de la mer (2). L'abbé Ziegenbein, dans un écrit qu'on pourrait considérer comme offrant le tableau statistique des sourds-muets en Prusse (3), porte cette évaluation à 590 individus par million. D'après le dénombrement qui en a été fait dans ce royaume, les relevés qu'il met sous nos yeux présentent un résultat singulier : le nombre de ceux qu'on a signalés dans l'âge de 1 à 5 ans n'est que le quart de celui qu'on trouve de 5 à 10, et ce dernier ne change pas de 10 à 15 ; il ne diminue, de 15 à 20, que d'une manière presque insensible. Ce résultat provient sans doute de ce qu'un certain nombre de sourds-muets ne sont atteints de cette infirmité

---

(1) *Vorschlag zu einer Taub-Stummen gemeinde.* Berlin, 1820.

(2) *Voyez* l'ouvrage déjà cité, 11e Recherche, page 184.

(3) *Coup d'œil historique et pédagogique sur l'art d'instruire les Sourds-Muets, et sur les Instituts de Sourds-Muets* (en allemand). Brunswick, 1823.

que pendant les premières années de leur vie; mais il provient probablement aussi de ce que les informations prises sur les enfans en bas âge sont plus incomplètes, et de ce que la muti-surdité n'a pas été alors, dans un grand nombre de cas, suffisamment reconnue. (1)

---

(1) Voici le relevé de ce tableau :

De 1 an à	5,	295 sourds-muets.
5	10,	1,094
10	15,	1,094
15	20,	1,003
20	25,	887
25	30,	604
30	35,	422
35	40,	413
40	45,	250
45 et au-dessus,		724

Total, 6,876 sur une population totale de 11,500,000 habitans. Mais M. l'abbé Ziegenbein estime qu'à raison des omissions commises à l'égard du premier âge, ce nombre doit être porté à environ 8,000 sourds-muets. Sur ce nombre, il y en a 2,000 qui sont en âge de recevoir l'instruction.

On remarque avec surprise que cette infirmité est plus fréquente chez les hommes que chez les femmes. Dans les provinces où la distinction a été faite, le rapport des sourds-muets aux sourdes-muettes est, terme moyen, de 1,032 à 694.

CHAPITRE XI.

Continuation du précédent. — MM. Cæsar, Petschke, Siemon, de Kempelen, Venus, etc., etc.

La seconde classe des ouvrages publiés en Allemagne, comprenant ceux qui ont pour objet les méthodes d'enseignement pour les sourds-muets, pourrait être, à son tour, sous-divisée en trois branches, suivant que leurs auteurs ont donné la préférence soit à l'articulation artificielle, soit aux signes mimiques développés, ou qu'ils ont combiné à la fois les deux systèmes.

Dans le nombre de ceux qui accordent au système de l'articulation artificielle une préférence déclarée, nous remarquons deux hommes distingués, dont l'opinion est d'un grand poids, dont nous avons eu déjà occasion de citer, dont nous serons encore appelé à citer les travaux, MM. Cæsar et Petschke.

Les sourds-muets ont inspiré à M. le professeur Cæsar ce généreux et vif intérêt qu'ils doivent exciter dans le cœur d'un véritable ami de l'humanité : il s'afflige et s'étonne de l'oubli dans lequel on laisse un si grand nombre de nos

frères, déshérités des biens les plus précieux de notre nature, lorsqu'il serait si facile de les réhabiliter dans toute la dignité qui leur appartient; il fait en leur faveur un éloquent appel à toutes les âmes accessibles aux sentimens du bien. Nous lui sommes redevables d'un tableau bibliographique fort précieux des écrits relatifs à l'éducation des sourds-muets dans les diverses langues, ainsi que d'une introduction à l'ouvrage de Raphel, où l'on trouve des vues utiles et des indications sur l'histoire de l'art. Il donne de justes éloges aux abbés de l'Épée et Sicard : cependant, il attribue la supériorité au système de la parole artificielle; il se fonde sur ce qu'il est plus facile de penser avec les signes articulés, qu'avec les signes écrits; il reproche à ces derniers d'échapper facilement au pouvoir de l'imagination, de se confondre facilement les uns avec les autres, de manquer en quelque sorte d'empreinte, de n'avoir rien qui les rattache à notre organisation, d'être fugitifs, de ne pouvoir ainsi devenir de véritables expressions de nos pensées, si ce n'est par un usage long-temps répété, et de ne remplir, même alors, cette fonction que d'une manière très imparfaite. Les signes empruntés à la parole, au contraire, outre qu'ils sont sans cesse à notre disposition, paraissent, à M. Cæsar, avoir une profonde racine dans notre organisation elle-même, et se distinguer entre eux par des caractères ineffaçables.

M. Cæsar allègue en preuve que si, après avoir lu la lettre d'un ami ou le passage d'un livre, on veut ensuite réfléchir sur leur contenu, ce ne sont plus les caractères écrits qu'on se retrace, mais bien les mots articulés qui leur correspondent et qu'on répète tout bas en lisant : il tombe ainsi dans une illusion très ordinaire, en prenant pour une loi de la nature ce qui n'est que l'effet d'une habitude, chez les individus qui n'ont en effet appris les signes de l'écriture, que long-temps après ceux de la parole, et seulement pour représenter ceux de la parole. L'une des causes de cette vertu particulière qu'il attribue à la parole pour l'expression des idées, consiste en ce que l'emploi de la parole détermine un plus grand développement de notre activité, par le jeu qu'il imprime à un système entier d'organes. (1)

Aux motifs du professeur de Leipsick, M. Petschke a joint encore d'autres considérations pour réclamer la prééminence en faveur du système de l'articulation artificielle. Il avoue qu'un très petit nombre de sourds-muets seulement parviennent à acquérir une prononciation parfaitement claire et distincte, qu'aucun d'eux ne réussit même à s'exprimer comme une personne douée de l'au-

---

(1) *M. Georg Raphels kunst Taub und Stumme reden zu lehren. = Vorrede der H. Prof. Cæsars,* pages viij à xvij.

dition ; toutefois, cette articulation imparfaite est à ses yeux une expression plus nette, plus pure, plus véritable que celle dont l'écriture fournit les élémens ; il la compare à cette parole intérieure que nous murmurons tout bas en pensant ; il rappelle cette maxime du célèbre Lecat : « Il y a plus « de choses à voir dans le monde, qu'à entendre ; « mais, en fait de connaissances, il y a peu de « vérités qui se voient ; presque toutes s'enten- « dent » (1). En citant cette judicieuse observation de Tétens (2), que « le sens de la vue est dans un « étroit rapport avec l'imagination ; qu'en se retra- « çant l'image d'un objet extérieur, on se repré- « sente d'abord ses formes visibles ; que ce sont ces « formes encore qui prédominent dans nos songes », il ajoute cependant que les sons ont plus d'efficacité, de précision, de constance, pour opérer le réveil des idées (3). « Les sourds-muets, dit-il, « éprouvent eux-mêmes le besoin de parler, cher- « chent à se faire entendre par des sons inarti- « culés (4). Concevons, dit encore M. Petschke, une « ligne de caractères arabes ou chinois, qu'on s'es- « saierait à imiter par un exercice assidu, dont on

---

(1) *Traité des Sens*, page 75.

(2) *Philosophische Versuche*, etc., 3e Partie, page 409.

(3) Voyez *Vorrede der H. Prof. Cæsars, etc.*, déjà citée, page 37, note 2.

(4) *M. Georg Raphels kunst*, etc., note de la page 50.

« apprendrait aussi la signification, mais sans leur
« attacher aucune parole; supposons qu'on inter-
« rompe cet exercice pendant quatre ou six se-
« maines, et que, pendant ce temps, on s'applique
« cependant à écrire d'autres caractères de ces deux
« langues; si l'on veut ensuite tracer de nouveau la
« ligne que nous avons conçue, on trouvera l'avoir
« en partie oubliée; on ne sera plus en état d'exé-
« cuter de nouveau cette opération. Tel doit être
« l'embarras du sourd-muet lorsqu'il veut appren-
« dre et employer notre écriture » (1). M. Petschke
observe, avec raison, que la manière de penser
propre aux sourds-muets doit être fort différente
de la nôtre, parce qu'ils ne pensent point, comme
nous, avec les mots, mais seulement avec la forme
visible des objets eux-mêmes. Il rejette toute hypothèse de notions innées dans l'esprit du sourd-muet, comme celle d'une langue donnée à l'homme toute faite; il reconnaît dans nos langues artificielles une invention et un ouvrage de l'homme. Il ne se borne point à considérer comme indispensable, pour l'éducation des sourds-muets, leur réunion dans un institut; il désirerait aussi que l'on formât en quelque sorte des communautés de sourds-muets, même après qu'ils ont reçu l'instruction, et que, réunis sous un même régime,

(1) *M. Georg Raphels hunst, etc.*, note de la page 37.

ils fussent occupés aux travaux de quelque grande manufacture, qui seraient distribués entre eux, idée que nous ne saurions partager. (1)

Le système de la parole artificielle a trouvé, dans ces dernières années, un zélé apologiste dans M. Beckedorff (2). Cet auteur fait presque un article de foi, de son opinion sur les priviléges qu'il accorde à la parole, et c'est à des vues mystiques qu'il emprunte ses raisonnemens. Prenant à la lettre les expressions figurées de l'Écriture-Sainte, il applique à la parole articulée ce qu'elle a entendu dire du langage en général (3). « C'est à l'ouïe « seule, suivant lui, qu'il appartient de mettre « l'homme en rapport avec le monde supérieur et « éternel; par les autres sens, il dépend entière-

---

(1) *M. Georg Raphels kunst, etc.*, pages 49, 110, 111. = *Vorrede der H. Prof. Cæsars*, pages xxvj, dans les notes.

(2) Si toutefois il est l'auteur de l'article portant le n° 12, et sans nom d'auteur, inséré dans son *Annuaire des Écoles populaires en Prusse*, pour l'année 1825.

(3) « Le Seigneur répondit à Moïse : Qui a fait la bouche « de l'homme? qui a formé le muet et le sourd; celui qui voit « et celui qui est aveugle? N'est-ce pas moi? Restez donc, et « je serai dans votre bouche, et je vous apprendrai ce que « vous aurez à dire. (*Exode*, chap. IV, §. 11 et 12.) Ce n'est « pas en vain, continue l'auteur, que dans le saint livre on « lit : *Dieu dit, et tout fut;* ce n'est pas en vain que dès l'éter- « nité le nom du Verbe a été donné au fils de Dieu, à celui « par lequel tout a été créé. »

« ment du monde sensible et destructible. La pa-
« role est le lien mystérieux, ineffable, qui unit les
« êtres corporels aux êtres spirituels. La parole
« marque la limite, ouvre le passage entre l'empire
« de la pensée et celui des apparences extérieures.
« Avec elle, en elle, la notion intellectuelle sim-
« ple, intérieure, revêt subitement une forme,
« se produit au-dehors, entre dans la réalité, et
« remplit l'espace. La parole est créatrice et véri-
« tablement vivante. Aucune révolution ne s'opère
« dans la région de la liberté, si ce n'est par la
« parole. Tous les rapports de contraste ou de
« communauté se fondent sur sa seule vertu. Dieu
« a parlé à l'homme, et sa parole est pour toujours
« la règle de nos devoirs et la source de nos con-
« naissances; l'homme parle à son semblable, et sa
« parole devient la cause des changemens qui sur-
« viennent dans leur état réciproque. Comme la
« lumière révèle à l'œil tout l'univers visible, la pa-
« role révèle à l'âme l'univers invisible » (1). On doit s'attendre qu'en partant de semblables suppositions, l'auteur ne peut pas accorder le sentiment moral au sourd-muet privé d'instruction; aussi n'hésite-t-il pas à déclarer que cet infortuné est non seulement privé des avantages qui constituent la supériorité de l'homme, mais qu'il est presque

(1) *Annuaire, etc.*, vol. 3, 2e cahier, no 2, pages 81, 82.

au-dessous des animaux eux-mêmes. « S'il diffère « de ceux-ci, c'est seulement parce qu'il a la figure « humaine, et aussi par l'abus qu'il fait de sa « liberté » (1). L'auteur suppose, comme on voit, que le sourd-muet jouit de la liberté des déterminations, quoique privé du sens moral; opinion qui nous paraît repoussée par la saine philosophie.

S'il était conséquent, il devrait en conclure aussi que le malheureux sourd-muet ne peut s'élever au-dessus de cette déplorable condition, même avec le secours de l'instruction que l'on tente de lui donner; car cette instruction ne saurait lui rendre l'ouïe, *ce sens nécessaire pour communiquer avec le monde intellectuel*, ni le rendre capable d'user réellement de la parole. L'auteur ne peut se dissimuler que l'articulation artificielle qu'on exerce le sourd-muet à employer, ne procure à celui-ci aucune sensation qui ait rien de commun avec la perception des sons; il n'en persiste pas moins à considérer cette parole artificielle comme la base nécessaire de toute instruction pour cet élève, comme le moyen naturel, essentiel à l'homme, pour communiquer sa pensée. Il veut que l'écriture ne soit, pour le sourd-muet, comme pour celui qui jouit de l'audition, qu'une peinture fixe de la parole; il veut que le sourd-muet ne soit exercé à lire et écrire, qu'après avoir

(1) *Annuaire, etc.*, page 95.

été mis en possession de la parole artificielle; que ce mécanisme soit le point de départ, le centre de toute l'instruction. C'est renverser, suivant lui, l'ordre naturel, que de faire précéder le moyen de communication le plus imparfait, l'écriture, celui qui n'a qu'un rôle secondaire, qui ne possède que des valeurs d'emprunt. Il suppose que le sourd-muet, quoique n'attachant aucune sensation de sons au jeu de son propre organe vocal, sent toutefois, d'une manière très distincte, que, dans l'effet produit par un tel jeu, réside le moyen essentiel et naturel de communication entre les hommes; il va jusqu'à penser que, dans l'espèce de frémissement produit dans l'intérieur de l'organe vocal, le sourd-muet ne peut s'empêcher de reconnaître une effusion immédiate, une transformation extérieure de ses sentimens et de ses pensées; que les gestes les plus expressifs, qui ne s'adressent qu'à l'œil, se réfèrent eux-mêmes naturellement à l'articulation vocale; que l'écriture est subordonnée à la parole par une relation nécessaire. (1)

On conçoit que l'auteur doit faire peu de cas du langage mimique, dans l'art d'instruire les sourds-muets. Ce genre de signes lui paraît arbitraire, incertain, limité à l'expression des images sen-

---

(1) *Annuaire, etc.*, pages 106 et 107.

sibles; les signes empruntés à la parole ont au contraire pour lui un caractère de fixité et de certitude. Il pose en principe, que « l'esprit humain ne « pense point avec les choses elles-mêmes, mais « seulement avec leurs signes »; axiome qui aurait besoin d'explication, et que l'auteur n'explique pas. Il partage en trois degrés l'instruction du sourd-muet : « le premier consiste à examiner et « parcourir le cercle des idées que l'élève a déjà « acquises; le second, à lier les idées successive-« ment avec les mots de la langue articulée; le der-« nier, à employer ensuite cet instrument pour lui « faire embrasser le domaine entier de la langue et « de l'instruction dont il est susceptible. » (1)

M. Siemon, créateur et directeur d'une institution privée pour l'éducation des sourds-muets en Prusse, adoptant le même principe, a voulu faire reposer la théorie de l'art, sur les six axiomes suivans :

1. « La parole articulée est le moyen naturel et « propre donné aux hommes pour s'entendre mu-« tuellement.

2. « Non seulement les autres moyens, tels que « les gestes, l'écriture, les signes, sont beaucoup « plus imparfaits; mais ils ne peuvent être em-« ployés qu'autant qu'ils sont mis en rapport avec « le précédent.

(1) *Annuaire, etc.*, pages 101 et 102.

3. « Chez l'individu entendant et parlant, ces « maximes sont hors de doute; l'instruction pro- « cède de la parole à l'écriture, et non en sens in- « verse.

4. « L'acquisition de la parole n'est pas impos- « sible au sourd-muet, quoiqu'elle soit beaucoup « plus difficile.

5. « Cette acquisition rencontrera d'autant moins « de difficultés, qu'on s'y sera pris plus tôt pour la « faire obtenir; les obstacles s'accroîtront à me- « sure que le sourd-muet s'accoutumera à d'autres « moyens supplémentaires de communication avec « ses semblables.

6. « Il n'y a donc pas de motifs raisonnables « pour ne pas suivre, dans l'éducation du sourd- « muet, la même marche qui a été tracée par la « nature même pour les élèves qui entendent et « qui parlent. »

En partant de là, l'instituteur divise l'éducation intellectuelle en trois périodes.

La première a pour objet d'exercer l'élève, d'abord à proférer des sons articulés, puis à reconnaître la valeur de ces sons tour à tour comme lettres élémentaires, comme syllabes, comme mots entiers, et enfin, à former des caractères écrits, latins et allemands, en majuscules et en lettres ordinaires.

Dans la seconde période, ces trois opérations successives sont continuées, mais dans un ordre

différent. L'étude de la langue obtient le premier pas; la parole articulée et l'écriture lui succèdent. L'étude de la langue comprend ici la signification des mots, pour l'intelligence de la proposition et de la période; elle embrasse les déclinaisons et conjugaisons expliquées par les gestes, les images et les mots. L'élève se perfectionne dans la prononciation des périodes entières; il les retrace par écrit. Le dessin est associé à l'écriture.

La troisième période est celle de l'enseignement scientifique. Cet enseignement s'accomplit d'abord par les gestes et les mots, ensuite par les seules démonstrations orales, communes aux élèves qui entendent et qui parlent.

M. Siemon a cru pouvoir réduire l'art aux neuf règles suivantes :

1. « En même temps qu'on fait articuler à l'élève « une lettre, lui montrer le caractère écrit correspondant.

2. « Répéter cet exercice jusqu'à ce que l'élève « reconnaisse dans le son articulé le nom du caractère alphabétique.

3. « Faire alors tracer les caractères de l'écriture, « allemands, latins, majuscules, lettres ordinaires.

4. « Suivre la même marche pour les syllabes, « jusqu'à ce qu'on arrive à former des mots ayant « un sens.

5. « Associer alors les idées des choses aux mots « articulés et écrits, tout ensemble, en commençant

« par une simple nomenclature et limitant cette « nomenclature aux objets sensibles.

6. « S'élever à la proposition simple, par des « questions telles que celles-ci : Qu'est-ce? Où est « tel objet? etc.

7. « Enseigner les formes grammaticales d'après « le mode suivi à l'égard des élèves entendant et « parlant ; c'est-à-dire par des exemples répétés.

8. « Suivre une marche analogue pour l'écri- « ture.

9. « Enhardir l'élève à répéter les questions à « son tour, à en former de nouvelles ; exciter l'ac- « tivité de son intelligence, afin que dans un com- « merce mutuel il coopère lui-même avec son « maître au perfectionnement progressif de ses « facultés et de ses connaissances. » (1)

M. Siemon s'est flatté de pouvoir mettre ainsi l'art d'instruire les sourds-muets à la portée des parens qui ont des enfans atteints de cette infirmité. Il assure avoir obtenu lui-même des succès très rapides par cette méthode. M. Beckedorff a vu, en 1825, un élève dont M. Siemon avait, à l'âge de six ans et quelques mois, commencé l'éducation en février 1825, et qui déjà comprenait parfaitement son maître, qui répondait, parlait avec netteté à celui-ci ; dont le jugement paraissait

---

(1) *Voyez* l'*Annuaire, etc.*, pages 108 à 115.

aussi formé, le cercle d'idées aussi étendu, que le comportait la capacité d'un enfant de son âge.

Pendant que divers auteurs recommandaient ainsi l'art qui a pour objet de restituer au sourd-muet une prononciation mécanique, d'autres exposaient et perfectionnaient encore les règles de cet art. Tel a été, en particulier, l'objet des travaux de M. Sense (1). Mais nul n'a porté dans ces recherches plus de profondeur que M. le baron de Kempelen, dont les machines parlantes ont été connues en France dans le temps, et y ont excité une vive curiosité. Les sourds-muets n'étaient point l'objet spécial et direct des travaux de M. de Kempelen; cependant il s'est aussi occupé d'eux, et surtout ils en ont recueilli, ils en peuvent recueillir encore le fruit avec avantage. Son traité sur le *Mécanisme de la Parole* (2) embrasse dans toute son étendue cet important sujet. Il remonte même à l'origine du langage : avec Adelug, Herder, et le lord Monboddo, il regarde comme démontré que le langage est d'invention humaine, qu'il ne peut même avoir une autre source : la formation du langage mimique, chez le sourd-muet, lui prouve qu'il est possible aux

---

(1) *Versuch einer anleitung zum sprach-unterricht Taub-Stummen personen.* Leipsig, 1793.

(2) *Mecanismus der Menschlichen sprache*, etc. *Vom. K. K. Hofrath H. Wolfgang von Kempelen.* Vienne, 1791.

hommes de se concerter pour créer entre eux des moyens de communication, et les développer indéfiniment. (1)

M. de Kempelen, en observant les signes mimiques employés par les sourds-muets, a fort bien remarqué comment ceux de ces signes qui sont réellement naturels, s'étendent par l'analogie, et donnent naissance à un système artificiel; comment ce système de signes, en se développant progressivement, peut rivaliser de richesse avec nos langues, en imiter les formes, et exprimer, comme elles, l'ordre tout entier des notions abstraites; mais qu'alors aussi il prend progressivement un caractère conventionnel. L'auteur du *Mécanisme de la Parole* avait visité, en 1783, l'Institut dirigé à Paris par l'abbé de l'Épée; il avait distingué avec sagacité les deux genres de signes employés dans l'enseignement, par les élèves et par l'instituteur, l'un fondé sur l'imitation, et qui se comprend de lui-même, l'autre fondé sur les conventions, espèce de langue savante dont il n'avait pu comprendre les valeurs. (2)

Les recherches faites par M. de Kempelen sur

---

(1) *Mecanismus der Menschlichen sprache, etc.*, 2e Partie, pages 17, 28 et suiv.

(2) *Ibid.*, 1re Partie, §. 9 et suiv., page 16.

l'anatomie des diverses parties de l'organe vocal, et les fonctions que remplit chacune d'elles ont, aux yeux des juges compétens, un rare mérite d'exactitude, et leur exposition ne laisse rien à désirer sous le rapport de la précision et de la méthode (1). Cette description anatomique sert de base à celle des phénomènes qui se produisent dans l'organe vocal, par les diverses opérations de la parole (2). C'est à cette source que les instituteurs de sourds-muets peuvent aller puiser les indications les plus sûres et les plus complètes pour l'enseignement de la parole artificielle; c'est là, en effet, que quelques uns des instituteurs les plus distingués de l'Allemagne vont étudier cette branche de leur art, et l'expérience leur a donné lieu de s'en applaudir (3). M. de Kempelen a réduit à un simple alphabet général les alphabets particuliers de toutes les langues. Il n'a négligé aucune des circonstances qui concourent à l'émission du son ou à la formation de l'articulation qui correspondent à chaque lettre,

---

(1) *Mecanismus der Menschlichen sprache, etc.*, 3e Partie, page 59.

(2) *Ibid.*, 4e Partie, page 178.

(3) *Voyez* en particulier le témoignage de M. Venus, qui s'est servi pendant trente ans de ce mécanisme. (*Methodenbuch oder anleitung zum unterrichte der Taub-Stummen*, page 145.)

et il a eu soin d'accompagner ces descriptions détaillées par des gravures explicatives (1). Il combat et détruit plusieurs des descriptions que Van Helmont avait appelées à l'appui de son hypothèse, ou plutôt qu'il avait imaginées pour la justifier, et fait voir que, pour retrouver, dans la forme des caractères hébraïques, la peinture des positions et des mouvemens qui ont lieu dans l'organe vocal, en prononçant les lettres qui correspondent à ces caractères, Van Helmont a été induit à dénaturer entièrement ces conditions mécaniques de la parole. (2)

Il est difficile d'imaginer quelque chose de plus curieux que les machines exécutées par M. de Kempelen, pour imiter la voix humaine dans toute la variété des sons qu'elle enfante (3). L'inventeur n'a garde de prétendre que cette imitation soit parfaite ; il en signale au contraire l'insuffisance ; mais, au mérite du résultat, cette combinaison joint celui d'une extrême simplicité. Il raconte lui-même comment il fut conduit à cette décou-

(1) L'ouvrage de M. de Kempelen est devenu d'ailleurs déjà fort rare, même en Allemagne. Nous désirerions qu'il fût traduit en français, du moins par extrait. En attendant, nous offrirons ici le sommaire des règles qu'il donne à l'art de parler. (Voir la note G, à la fin de ce Chapitre.)

(2) *Voyez* l'ouvrage déjà cité, 3e Partie, §. 80, page 143.

(3) *Ibid.*, 5e Partie, page 389.

verte (1). Elle peut, si les modèles en étaient exécutés, éclairer, mieux encore que les gravures, dans l'art de guider l'organe vocal pour l'émission de la parole, lorsque l'ouïe ne peut lui servir d'institutrice naturelle.

Le système des signes méthodiques fut transporté en Allemagne par l'un des disciples de l'abbé de l'Épée, par l'abbé Storck, auquel l'empereur Joseph II, en fondant à Vienne un Institut pour les sourds-muets, confia la direction de cet établissement. L'abbé Storck, apologiste et propagateur de la méthode qu'il avait vu employer à Paris par notre respectable maître, l'appliqua avec une fidélité trop rigoureuse (2). M. J^h^. May, après lui, commença, en suivant les mêmes indices, à modifier cependant les traditions qu'il avait reçues (3); il simplifia surtout la formation des signes mimiques, et obtint ainsi une amélioration très remar-

---

(1) M. de Kempelen avait déjà exécuté, en 1769, un célèbre automate qui jouait aux échecs. M. le professeur Kratzenstein avait inventé et exécuté un orgue qui imitait seulement les sons émis par les voyelles, et avait obtenu le prix au concours ouvert sur ce sujet par l'Académie impériale de Pétersbourg, en 1780. = (*Voyez* l'ouvrage ci-dessus cité, 4e Partie, §. 110, page 198.)

(2) *Anleitung zum unterricht der Taub-Stummen, nach der Lehrart der H. abbé de l'Epée, etc.* Vienne, 1786.

(3) Son ouvrage porte le même titre que celui de l'abbé Storck. *Vienne*, 1794.

quable; il y joignit aussi l'emploi de l'articulation mécanique. M. Venus, successeur de ces deux instituteurs, continuant et complétant leur ouvrage, l'a mis en même temps à la portée de tous ceux qui s'occupent de l'éducation des sourds-muets. Il avait déjà préludé, par quelques écrits sur l'Institut qu'il dirige, sur l'art qu'il exerce, lorsqu'il a publié dernièrement sa *Méthode* (1), traité qui embrasse, dans tous ses détails et sous tous ses aspects, la condition du sourd-muet, tant sous le rapport de son infirmité physique, que sous celui de son infériorité morale, les causes dont elles résultent, les remèdes qu'elles peuvent recevoir. Ce traité est divisé en deux parties : l'une, théorique; l'autre, pratique. La première est fort succincte, renferme peu de vues neuves, mais du moins ne contient généralement que des vues justes et sages. La seconde est fort développée; elle peut être considérée comme un véritable manuel dans lequel aucun des procédés de l'art n'est omis, où tous sont décrits avec clarté et dans leurs moindres circonstances, où les méthodes accessoires elles-mêmes sont exposées avec le même soin.

M. Venus acquitte envers la mémoire de l'abbé de l'Épée un juste tribut de reconnaissance (2); mais,

---

(1) *Methodenbuch oder anleitung zum unterricht der Taub-Stummen;* par Michel Venus. *Vienne*, 1826.

(2) *Voyez* l'ouvrage cité ci-dessus, page 31.

en donnant à la méthode de ce vénérable instituteur les éloges qui lui sont dus, il l'a tellement perfectionnée, qu'elle ne présente plus de lacunes, et il a tellement combiné aussi le système des signes méthodiques avec les autres procédés connus, que sa manière de procéder est comme une sorte d'alliance entre tous les systèmes.

La formation des signes mimiques, leur classification, leur emploi, ont été l'un des principaux objets des études de M. Venus; il les distingue alors qu'ils résident ou seulement sur la physionomie, ou dans le mouvement des bras et des mains, ou dans l'attitude entière du corps; il marque avec discernement leur transformation de signes naturels en signes artificiels; il recommande de choisir les signes de telle manière, qu'ils expriment fidèlement celles des conditions inhérentes à chaque objet, propres à sa nature, qui peuvent être puisées dans la forme, le contour, les couleurs, le mouvement; en sorte que les signes soient toujours déterminés, significatifs, clairs et exacts. Les signes développés par l'art peuvent, à ses yeux, remplacer jusqu'à un certain point la parole, servir à expliquer et à rendre sensibles toutes les idées et même les notions placées au-dessus des sens, en les décomposant par l'analyse (1). Il a adopté, comme l'instituteur de Paris, l'emploi des

---

(1) *Voyez* l'ouvrage cité ci-dessus, pages 27, 29, 67, 364.

signes grammaticaux; comme lui, il y combine les indications alphabétiques avec des gestes à peu près arbitraires. Il étend même ce système à l'ordre entier des prépositions (1); mais, en se gardant toutefois de ne fonder que sur une imitation toute mécanique l'enseignement des règles de la grammaire. Quelle que soit, au reste, la haute estime qu'il professe pour les signes mimiques artificiels; quoiqu'il en fasse un usage constant dans l'interprétation des valeurs de la langue; quoiqu'il les introduise ainsi comme un moyen de traduction entre les idées et les termes de nos langues, loin de se renfermer exclusivement dans cette classe d'instrumens, de croire que la pantomime, jointe à l'écriture, suffise au sourd-muet, il déclare et s'attache à prouver que l'articulation artificielle et l'alphabet labial sont indispensables dans l'éducation de ce genre d'élèves. Les idées lui paraissent manquer de fixité et de stabilité, lorsqu'elles ne sont associées qu'aux signes mimiques; il ne croit pas que l'esprit puisse penser avec le secours des mots écrits, en l'absence du papier où ils sont tracés. Le sourd-muet ne trouve, suivant lui, dans l'écriture, qu'un moyen trop lent pour son instruction et pour les opérations de sa pensée, trop lent aussi et d'un emploi trop rare, pour le commerce avec les autres hommes. Il suppose que cette espèce de tact

---

(1) *Voyez* l'ouvrage cité ci-dessus, pages 134 et suiv.

produit par l'ébranlement qu'occasionne dans l'organe vocal le jeu de la parole artificielle, en s'associant aux idées, donne plus de rapidité aux mouvemens de l'esprit. L'expérience l'a convaincu que la marche de l'enseignement est plus prompte, quand il s'appuie sur la parole artificielle, et il en conclut que ce langage imprime plus fortement les idées dans l'intelligence. Non seulement la parole artificielle est, à ses yeux, un système de signes mieux déterminé et plus sûr que le langage mimique, plus rapide que l'écriture, plus favorable au commerce social, plus propre à faire impression sur les autres hommes; mais il estime que cet exercice est même utile à la santé du sourd-muet; il remarque enfin que la parole artificielle aide, rectifie le travail de l'écriture, fortifie dans la mémoire les valeurs attachées aux mots écrits (1). Toutefois, il conseille d'attendre, pour faire commencer à l'élève ces expériences de l'organe vocal, que celui-ci ait déjà acquis, par les signes artificiels, par l'écriture et la lecture, un certain degré de développement et d'habileté (2).

L'estimable instituteur de Vienne a donc étudié avec une grande attention le mécanisme de la voix humaine, tracé les modes de formation pour tous

---

(1) *Voyez* l'ouvrage cité ci-dessus, pages 32, 33, 149.

(2) *Ibid.*, page 151.

les élémens de la parole (1). Il a également indiqué les règles qui peuvent guider dans cet art que nous avons appelé l'*alphabet labial*, et qui consiste à lire sur les lèvres d'autrui (2). Mais il n'a dissimulé aucune des difficultés qu'on rencontre, en voulant communiquer ces deux instrumens au sourd-muet avec toute la perfection désirable. Il a même eu la patience de tracer, dans le plus grand détail, tous les préceptes relatifs à l'enseignement de l'écriture. (3)

L'étude de la langue commence, pour le sourd-muet sous la direction de M. Venus, par les nomenclatures; du moins a-t-il soin de restreindre dans d'étroites limites la série des noms enseignés à l'élève, encore isolés de toute proposition, de toute qualification. Elle comprend, dans l'ordre suivant, les noms des différentes parties du corps, ceux des alimens, ceux des meubles, des ustensiles, ceux des objets qui appartiennent à l'école, ceux des divers genres d'animaux, ceux des plantes. Il passe ensuite à la terre, à l'air, au temps, à la société humaine. Il réunit ces noms par groupes

(1) *Voyez* l'ouvrage cité ci-dessus, pages 144, 154.

(2) *Ibid*, pages 34, 175.

(3) *Ibid.*, pages 197 à 250. = On regrette que l'étendue donnée par M. Venus à cet exercice préparatoire, lui ait laissé trop peu d'espace pour développer la partie philosophique de l'instruction du sourd-muet.

ou familles; il décompose le tout en ses parties, et place les espèces sous les genres (1). C'est par la dénomination des couleurs qu'il fait débuter son élève dans la nomenclature des qualités; il passe ensuite à celles des sensations du goût, puis à celles des formes, à celles du tact, à celles du sens intérieur, etc. (2). Alors, l'élève s'essaie à former de petites propositions; les verbes se présentent dans un ordre correspondant à celui des fonctions des sens, classés toujours suivant la facilité que l'élève trouve à observer celles-ci. C'est par des interrogations, et par l'affirmation ou la négation données en réponse, que la proposition se construit (3). C'est par un choix d'exemples judicieusement conçus et répétés, de manière à circonscrire les idées et à confirmer les habitudes, que se démontrent les valeurs de la langue. L'intelligence d'un mot nouveau placé dans une proposition dont toutes les autres expressions sont connues, se révèle à peu près comme le terme d'une proportion en arithmétique. Des questions fréquemment renouvelées fournissent le moyen de vérifier si l'élève a bien compris, et l'appellent à opérer par lui-même (4). M. Venus indique, dans une suite de

(1) *Voyez* l'ouvrage cité ci-dessus, pages 658 et suiv.

(2) *Ibid.*, pages 77 et suiv.

(3) *Ibid.*, page 81.

(4) *Ibid.*, pages 84 à 130.

tableaux, la progression des exercices de lecture, depuis la simple reconnaissance des lettres et des syllabes, jusqu'à la formation de petites phrases, telles que des prières à sa portée. (1)

La condition spéciale au sourd-muet, qui consiste à ne pouvoir apprendre que sous la direction d'un maître et par les règles de l'art, cette même langue que les enfans ordinaires apprennent sans s'en douter, a été bien appréciée par M. Venus; il a su en déduire les conséquences; mais il nous étonne lorsqu'en déterminant d'ailleurs avec sagacité la nécessité des langues artificielles pour le développement de l'intelligence, il va jusqu'à refuser au sourd-muet la faculté de former des jugemens, d'en tirer des conclusions, par la seule raison « que le sourd-muet est privé, dit-il, « des conjonctions et des autres particules qui servent de lien à la phrase. » (2)

Le dessin est employé, par M. Venus, comme un instrument tellement essentiel dans l'enseignement relatif au sourd-muet, que chaque maître doit être exercé dans cet art, pour reproduire au besoin l'image des objets absens (3). Il considère aussi le dessin comme une étude indispensable à l'élève; il le fait entrer dans son plan comme

(1) *Voyez* l'ouvrage cité ci-dessus, pages 180 à 197.
(2) *Ibid.*, pages 26, 143.
(3) *Ibid*, pages 67, 251.

un exercice général, comme une préparation fondamentale à la profession industrielle que le sourd-muet doit un jour embrasser (1). Il accorde la même importance aux études élémentaires du calcul. Il attend de ces travaux, et de ceux du calcul spécialement, de salutaires influences sur les progrès intellectuels de l'élève : car ils l'accoutument à comparer, à combiner, à analyser ; ils lui donnent un coup d'œil juste ; ils fixent l'attention, ils donnent de la précision à ses expressions, de l'exactitude à ses idées ; ils fortifient sa raison (2). Mais le sourd-muet ne doit point apprendre le dessin et le calcul par les méthodes ordinaires. M. Venus a pris soin de tracer celles qu'il croit opportun de leur faire suivre. Le dessin linéaire lui sert d'introduction dans la première de ces deux études ; il fonde l'autre sur l'intuition (3). L'enseignement religieux couronne ce plan, bien ordonné dans ses parties, et satisfaisant à tous égards. L'instituteur de Vienne s'attache à développer le sentiment du bien, du juste et de l'injuste ; les affections généreuses, la reconnaissance, la confiance. « Les « notions morales, dit-il, sont la préparation à « l'enseignement religieux, ou plutôt en forment

---

(1) *Voyez* l'ouvrage cité ci-dessus, page 253.

(2) *Ibid.*, page 261.

(3) *Ibid.*, pages 254, 263.

« une partie essentielle. (1) » Il a consacré aussi l'un de ses Chapitres à marquer les qualités nécessaires à ceux qui se chargent de l'éducation des sourds-muets (2). Ses propres exemples sont le commentaire de ce Chapitre.

L'expérience a fait reconnaître à M. Venus toute l'utilité des secours que les sourds-muets peuvent se prêter les uns aux autres dans le cours de leur éducation, par une sorte d'enseignement mutuel; secours que l'instituteur doit s'empresser de mettre à profit. Mais il va jusqu'à déclarer que les sourds-muets ne peuvent recevoir l'éducation convenable que dans un institut où ils soient réunis ; il ne pense pas que la maison paternelle puisse jamais leur offrir l'instruction et le régime qui leur sont nécessaires. Il fixe à six ans l'âge auquel leur éducation peut commencer ; mais, comme à cet âge ils sont encore dans le cas de recevoir des soins physiques qui leur sont mieux donnés au sein de leur famille, il conseille d'attendre un peu plus tard pour les appeler dans les établissemens publics : c'est de neuf à onze ans, suivant M. Venus, qu'ils y profiteront davantage. (3)

---

(1) *Voyez* l'ouvrage cité ci-dessus, pages 361, 363.

(2) *Ibid.*, page 40.

(3) *Ibid.*, page 46.

NOTE G, *page* 48.

Extrait du mécanisme de la parole, par M. de Kempelen.

Nous avons pensé qu'il pourrait être utile aux instituteurs français de trouver ici le résumé des conditions que M. de Kempelen assigne à la formation de chaque lettre, et de pouvoir le comparer à l'*Art de Parler*, de l'abbé de l'Épée.

L'alphabet auquel s'applique l'exposé qui suit est celui que M. de Kempelen a conçu comme pouvant représenter les alphabets de toutes les langues.

Positions de l'appareil vocal pour la formation des lettres.

A.

1. La voix sort de la glotte;
2. Le nez est fermé;
3. La langue repose, et le canal de la langue est ouvert au troisième degré;
4. Les dents n'y prennent aucune part;
5. Les lèvres sont ouvertes au troisième degré.

E.

La position de l'appareil vocal est comme pour l'*a*, avec cette seule différence que les lèvres sont ici ouvertes au quatrième degré, et le canal de la langue au deuxième.

I.

La langue appuie sa partie moyenne contre le palais, et s'élargit de manière que ses deux côtés touchent les dents molaires supérieures; mais son bout est courbé en bas, et touche les dents incisives inférieures; le milieu de la langue ainsi appuyé contre le palais, ne laisse, entre lui et le palais, qu'une toute petite ouverture semblable à la section d'une lentille; les lèvres sont ouvertes au troisième degré; le reste est comme pour les voyelles précédentes.

O.

Il y a deux espèces d'*o* : l'un est l'*o* plus ouvert des Latins ou des Français, comme dans *hoc* et *homme*. Celui-ci se rapproche beaucoup du troisième *a* décrit par l'auteur (1), il est seulement un peu plus ferme; par conséquent il est inutile d'en donner une description plus étendue. L'autre est l'*o* plus fermé que les Allemands emploient presque constamment, comme dans *wohl*, *soll*, *krone*, *schon*. Les Français l'expriment par *au*, *aux*, *aucun*. Dans beaucoup de mots ils emploient même trois voyelles, *beaucoup*, *vaisseaux*. Pour cet *o*, le canal de la langue est ouvert au quatrième degré, et les lèvres au deuxième.

U.

Pour l'*u* comme les Allemands le prononcent, le

(1) Cet *a* est l'*a* le plus bas, c'est-à-dire celui pour lequel la bouche est le moins ouverte.

canal de la langue est le plus ouvert, c'est-à-dire au cinquième degré; la bouche, au contraire, l'est le moins, c'est-à-dire au premier degré. L'*u* français se forme ainsi : la langue, qui pour l'*u* (ou) repose, se lève pour l'*ü* (u), et prend la position de l'*i;* mais les lèvres restent au premier degré pour l'*u* (ou).

B.

1. La voix se fait entendre;
2. Le nez est fermé;
3. La langue repose;
4. Les dents n'y ont aucune part;
5. Les lèvres sont fermées.

D.

1. La voix se fait entendre;
2. Le nez est fermé;
3. La langue, avec le bout, s'aplatit contre le palais immédiatement derrière les dents supérieures;
4. Les dents sans participation;
5. Les lèvres un peu ouvertes.

F.

1. La voix se tait;
2. Le nez est fermé;
3. La langue repose;
4. Les dents incisives supérieures s'appuient sur le bord interne de la lèvre inférieure;
5. Les lèvres sont encore un peu plus fermées qu'au premier degré; la lèvre inférieure est tirée un peu en

dedans, de manière que son bord interne se rapproche du tranchant des dents supérieures, jusqu'à une petite ouverture oblongue qu'elle laisse au milieu.

G.

1. La voix se fait entendre;

2. Le nez est fermé;

3. Le bout de la langue touche les dents inférieures, et sa partie postérieure s'applique sur la partie molle du palais, de manière qu'aucun souffle ne puisse passer;

4. Les dents sans participation;

5. Les lèvres sont ouvertes à différens degrés, selon la voyelle suivante, pour laquelle elles se disposent.

H.

Il consiste simplement dans l'expulsion de l'haleine, ou dans une *forte* aspiration sans voix. Il peut être entendu sans le secours d'une autre lettre, mais il ne l'est que très faiblement et à peine à quelques pas de distance. Je dis à dessein une *forte* aspiration, car l'on peut aspirer sans faire le moindre bruit. Mais qu'est maintenant une aspiration? Une aspiration résulte de ce que la glotte s'élargit beaucoup plus qu'il ne serait nécessaire pour l'émission de la voix, et que, par conséquent, elle donne un libre passage à l'air qui sort des poumons. Les poumons ne sont-ils comprimés que très faiblement, de manière que l'air qui en est chassé est en rapport avec l'ouverture de la glotte, c'est-à-dire ne la presse pas en assez grande quantité, pour que cette ouverture

ne pût le laisser échapper sans violence, alors c'est un souffle doux et sans bruit. Les poumons sont-ils, au contraire, comprimés rapidement et avec force, de manière que l'air qui y est contenu, et qui doit une fois sortir, n'est plus proportionné à l'ouverture de la glotte, alors l'air se presse en sortant, ou plutôt il est comprimé par les bords trop étroits, d'où il résulte un frottement qui fait du bruit, et ceci est la forte aspiration qui se fait remarquer dans l'*h*.

CH.

Lorsqu'il vient avant ou après un *e* ou un *i*, sa position est tout-à-fait celle de la voyelle *i*, et il ne diffère aussi de l'*i* qu'en cela, qu'au lieu d'être produit par la voix il ne l'est que par l'air. On sait, par ce qui précède, que l'air, lorsqu'il est poussé avec force à travers un chemin étroit, cause un bruit; or, pour la voyelle *i*, le canal de la langue est le plus étroitement resserré; si donc l'air est poussé avec une certaine force à travers cet espace étroit, il se fait un bruit qui constitue le *ch*. Lorsque, par exemple, on dit *ich*, on laisse, quand l'*i* doit cesser, taire seulement la voix, et l'on pousse dans la même position un vent privé de voix; alors on aura un *ich* parfait.

K.

Sa position est la même que celle de *g*, avec cette différence seulement que, pour celui-ci, la voix se fait entendre, et que pour le *k* non.

L.

1. La voix sort de la glotte;
2. Le nez est fermé;
3. La langue appuie par le bout contre le palais, derrière les dents incisives supérieures, l'autre partie repose;
4. Les dents sans fonction;
5. La bouche ouverte.

M.

1. La voix sort de la glotte;
2. Le nez est ouvert;
3. La langue est dans son état naturel;
4. Les deux râteliers sont un peu écartés l'un de l'autre;
5. Les lèvres fermées.

N.

1. La voix sort de la glotte;
2. Le nez est ouvert;
3. La langue appuie avec son bout aplati contre le palais, immédiatement derrière les dents incisives supérieures, et ferme entièrement le canal de la langue;
4. Les dents ne prennent aucune part;
5. La bouche est indifféremment ouverte.

P.

1. Pour le *p*, la bouche et le nez sont fermés, comme pour le *b*, seulement la voix se tait ici entièrement.

R.

1. La voix se fait entendre;

2. Le nez est fermé;

3. La langue touche avec son bout aplati au palais, immédiatement derrière les dents incisives supérieures, avec un mouvement tremblant;

4. Les dents sans coopération;

5. Les lèvres ouvertes au troisième ou quatrième degré.

S.

1. La voix se tait;

2. Le nez est fermé;

3. La langue presse avec sa partie antérieure contre le palais, de manière pourtant que son bout recourbé touche à la racine des dents inférieures;

4. Les dents ne sont pas indispensablement nécessaires, mais elles servent à rendre le son de l'*s* plus aigu;

5. Les lèvres indifféremment ouvertes.

SCH.

Il se rapproche plus du sifflement que l'*s* ordinaire, et il diffère essentiellement de ce dernier, en ce que la langue a une autre position; car ici elle touche le palais avec son bout recourbé, et forme ainsi la petite ouverture que pour l'*s* elle fait avec sa partie moyenne.

J.

Le son que nous voulons décrire ici, est celui que le *j*

a dans la langue française dans *jamais, jurer, déjà*, ou encore le *g* dans *génie, venger*. . . . .

Sa position est tout-à-fait la même que celle de *sch*, et il ne diffère de celui-ci qu'en ce que pour le *sch*, l'air ou le vent seulement agit, tandis que pour le *j* la voix aussi y prend part.

T.

Sa position est tout-à-fait la même que celle du *d*, ainsi il n'est pas nécessaire de la reproduire ici ; on peut recourir à la lettre *d*. Toute la différence entre ces deux lettres très étroitement alliées, consiste uniquement en ce que pour le *d*, la voix se fait entendre enfermée, tandis que pour le *t*, elle se tait tout-à-fait, et que seulement l'air est comprimé, et s'échappe lorsque la langue s'écarte du palais. . . . .

V.

Sa véritable intonation est celle qu'il a dans les langues latine, française, italienne, et dans presque toutes les autres langues de l'Europe. Par exemple, *vivo, vérité, voglio*, etc. . . . .

Sa position est tout-à-fait semblable à celle de l'*f*, et il ne se distingue de cette *consonne à vent* (vindmitlauter), que parce qu'il est accompagné de la voix. . . .

W.

1. La voix se fait entendre;
2. Le nez est fermé;
3. La langue élargit ou rétrécit son canal, selon que l'exige la voyelle suivante;

4. Les dents sans participation;
5. Les lèvres fermées jusqu'à une très petite ouverture oblongue.

Z.

Il a la même position que l'*s*, et il ne diffère de lui qu'en ce que la voix l'accompagne, d'où il résulte que le son sifflant se change en un son gazouillant.

N. B. Par ces mots : *la voix se fait entendre*, l'auteur désigne le jeu de l'organe vocal nécessaire pour produire une véritable intonation. Il ne suffit plus que le souffle s'échappe de la poitrine, il faut qu'il se convertisse en son.

Par ces mots : *les lèvres ouvertes au* 1er, 2e, 3e, *etc.*, *degré*, l'auteur se réfère à ses gravures, où l'ouverture des lèvres est graduée sur une échelle proportionnelle. Il a une échelle semblable pour la distance qui s'établit entre la langue et le palais; c'est à l'ouverture produite par cette distance, qu'il donne le nom de *canal de la langue*.

CHAPITRE XII.

Continuation du précédent. — MM. Wolke, etc.

L'ALLIANCE des signes mimiques avec la parole artificielle a été le système le plus généralement adopté en Allemagne par les écrivains et les instituteurs qui, dans les derniers temps, se sont occupés de l'art d'instruire les sourds-muets. Déjà nous avons vu que telle a été la marche suivie par MM. Eschke, May, Neumann et Venus. Nous pouvons y joindre M. Bauer (1), qui a associé ses travaux à ceux de M. Eschke; M. Hassencamp (2); M. Alle qui, en traçant les moyens de former les sourds-muets à la moralité et de les introduire à la vie sociale, a réuni aussi les observations que son expérience lui a fournies sur leur caractère (3); et M. Wolke, qui a montré pour la destinée de ces infortunés le zèle le plus actif et le plus honorable. Le dernier de ces auteurs a pris son point de vue

(1) *Ueber den unterricht der Taub-Stummen.* Berlin, 1801.

(2) *Ueber den unterricht welcher Taub-Stummen ertheilt verden ist, etc.* 1800.

(3) *Anleitung Taub-Stummen kinder, etc., zu unterrichten, etc.*

pour l'instruction des sourds-muets, dans les principes généraux sur l'éducation. En s'emparant des divers procédés connus, il y a joint des considérations et des applications qui lui sont propres. Dans le but que nous nous proposons ici de recueillir, autant qu'il nous est possible, tous les exemples, les observations, les indications qui peuvent nous être utiles, nous devons donc donner à son ouvrage une attention particulière. Cet ouvrage (1) est rédigé en forme d'instruction ; il est adressé aux mères, aux institutrices en général, aux instituteurs des sourds-muets et des aveugles en particulier. Il débute par une allocution touchante aux mères qui ont des enfans sourds-muets ; l'ouvrage tout entier respire la plus tendre et la plus aimable sollicitude pour ces infortunés. « Oh ! « soyez semblables à une bonne mère qui se ré« jouit à chaque goutte de lait que suce son cher « nourrisson, à chaque mot qu'il apprend d'elle à « balbutier ! dit-il aux instituteurs. Vous savez que « cette mère continue cette œuvre et le jour et la « nuit, et à chaque instant, sans en être jamais « fatiguée ni découragée. » (2)

---

(1) *Anweisung wie Kinder und Stumme, one zeitverlust und auf naturgemaesse weise, zum verstchen und sprechen und lesen schreiben oder zu und Sprächkentnissen und Begriffen zu bringen sind, etc., von C. H. Wolke.* Leipsig, 1804.

(2) *Ibid.*, chap. Ier, page 8.

Disciple du vénérable Basedow, de l'ami, du bienfaiteur de l'enfance, M. Wolke s'est pénétré de son esprit, a propagé, appliqué, développé ses principes; il a concouru de tous ses efforts à seconder cette révolution paisible et utile qui tendait à substituer en Allemagne un système d'éducation libéral, philosophique, aux anciennes routines, et à conduire l'enfance à l'instruction et à la vertu par la voie du bonheur (1). C'est de ce point de vue qu'il a considéré l'éducation du sourd-muet; aussi son plan est vaste autant qu'il est coordonné : il embrasse également le mode d'instruction nécessaire à ceux qui, sans être sourds, ont l'organe vocal embarrassé par quelque vice; il comprend l'enseignement des langues anciennes ou étrangères; il s'applique aux adultes dont l'éducation a été négligée; il s'applique enfin aux enfans en bas âge; car M. Wolke est du nombre de ceux qui sentent toute l'importance de cette première éducation, laquelle commence insensiblement dès le berceau; de ceux qui déplorent l'insouciance, l'incurie, l'ignorance, qui y président trop souvent; il a essayé, dans d'autres écrits, d'y apporter un remède (2). Émule de Pestalozzi, il a

---

(1) *Voyez* Niemeyer, *Grundsaetze der Erziehung, etc.*, tome Ier, p. 437, 440; tome II, p. 355; tome III, p. 373.

(2) *Beschreibung der* 100 *elementartafeln.* Leipsig, 1780. = *Kurzen Erziehung-lehre, etc.* 1805.

censuré cependant avec sévérité quelques uns des travaux de cet instituteur, mais parce qu'il n'y reconnaissait pas une fidélité constante à cette intuition sur laquelle Pestalozzi a voulu fonder sa méthode. (1)

Celle que M. Wolke a adoptée, qu'il s'est appropriée par des vues nouvelles, qu'il a reproduite dans les diverses branches de l'enseignement, dont il fait une application spéciale à l'éducation des sourds-muets, est aussi la méthode d'intuition, mais dans toute sa pureté. Il la désigne sous le nom de *méthode qui rend les choses sensibles* (2); et voici les caractères essentiels d'après lesquels il la définit : « Elle consiste, dit-il, à ex-« pliquer tous les mots d'une langue inconnue, « sans le secours de la traduction, en sorte que « chacun d'eux se fasse comprendre par l'idée qui « lui correspond » (3). Or, voici comment il y parvient : il montre et nomme chaque objet, chaque propriété, chaque forme, chaque mouvement, chaque effet; et, lorsqu'il ne peut montrer la chose elle-même, pour expliquer le mot, et rendre compte de ses rapports avec les autres termes, il y supplée par la pantomime, les gestes, les

---

(2) *Anweisung wie Kinder und Stumme, etc.* Appendice, page 487.

(2) *Voyez* l'ouvrage ci-dessus cité, chap. II, page 33.

(3) *Ibid.*, page 43.

actions elles-mêmes, c'est-à-dire par les signes qu'emploient les sourds-muets pour communiquer leurs pensées. (1)

M. Wolke prélude à cette marche par un système d'éducation pour les sens, et par une suite de préparations qui ont pour objet de former l'attention, d'exciter le désir d'apprendre, et de développer la faculté de concevoir. Il accoutume son élève, par mille exercices ingénieux et variés, qui sont pour celui-ci autant d'amusemens, à acquérir un coup d'œil rapide et sûr, à décomposer, recomposer, à comparer les sensations diverses; à discerner les plus subtiles, à apprécier les plus délicates, à les graduer; à reconnaître, par exemple, la pesanteur précise d'un objet par la sensation de la résistance qu'on éprouve en soulevant cet objet; à déterminer la distance d'un autre, d'après le volume qu'il offre à l'œil; à juger la position, le degré d'élévation, les proportions; à remarquer ce qui blesse la symétrie; à découvrir promptement, parmi des objets semblables, comme des pièces de monnaie, quelqu'un qui n'en diffère que par quelque détail peu sen-

---

(1) *Voyez* l'ouvrage ci-dessus cité, page 47. = M. Volke loue la marche suivie par les abbés de l'Épée et Sicard, et l'ordre qu'ils ont introduit dans le développement des idées et l'enchaînement des parties du discours; toutefois, il pense qu'on trouvera une voie plus abrégée et également sûre.

sible, comme une légère altération dans l'empreinte. Il donne aussi à son élève des leçons pratiques de perspective; il lui fait mesurer les distances à l'œil; il l'introduit aux notions les plus élémentaires de l'arithmétique et de la géométrie; il l'exerce à quelques opérations simples de calcul. C'est alors seulement qu'il commence à employer le dessin comme moyen d'instruction; car il croit nécessaire, il recommande de ne recourir à ces images qu'après avoir fait voir, autant qu'il est possible, les réalités elles-mêmes (1). C'est alors que l'élève peut comparer avec fruit ces réalités avec leurs peintures reproduites par le dessin, d'abord dans les proportions naturelles, ensuite en miniature.

C'est donc sur le théâtre de la réalité que notre instituteur commence son enseignement. Conduisant son élève au jardin, dans les champs, sur le bord de la rivière, dans la forêt, etc., armé d'un crayon et d'un cahier de papier, ils remarquent ensemble les objets, leur donnent des noms, et, rentrés dans l'institut, y trouvent un texte à des explications plus étendues (2). Mais la salle d'étude elle-même devient, par ses soins, un théâtre d'observations; il en fait quelquefois une chambre

---

(1) *Voyez* l'ouvrage ci-dessus cité, p. 50 à 56, 84 à 102.

(2) *Ibid.*, page 48.

obscure; il y place des dessins de tout genre. Les élémens de la géométrie et du calcul jouent un rôle essentiel dans tout l'ensemble de cette préparation : l'instituteur y voit un moyen efficace de former l'attention et le jugement, de faire apprécier exactement les rapports, de donner aux idées une précision et une exactitude rigoureuse. (1)

La nomenclature des objets les plus familiers occupe la première période de l'enseignement, dans le plan de M. Wolke; il débute par faire observer à l'élève son propre corps et les diverses parties qui le composent, les vêtemens qui le couvrent, les alimens dont il se nourrit, les instrumens dont il fait usage, les objets qui sont placés sous ses yeux, les diverses personnes avec lesquelles il vit; il lui enseigne à imposer à ces objets et à ces personnes les noms qui leur appartiennent (2). Les qualifications succèdent, mais en s'appliquant immédiatement au sujet déjà connu; en faisant subir au même sujet plusieurs qualités diverses, et promenant la même qualité sur divers sujets. L'interrogation lui sert à faire comprendre l'office du verbe *être*, comme lien de l'attribut au sujet, et à vérifier si cette valeur

(1) *Voyez* l'ouvrage ci-dessus cité, page 107.

(2) *Ibid.*, chap. IX, page 365.

a été bien comprise en effet (1). Le verbe *être* alors devient pour lui, comme pour l'abbé Sicard, l'élément constitutif de tous les verbes, en s'unissant à l'adjectif verbal. Arrivé à ce point, il estime que la valeur d'un terme encore inconnu peut s'expliquer par celle des termes connus, et par le sens entier de la phrase où il est placé (2). Il s'étudie à opposer aussi les termes qui retracent des objets contraires, à rapprocher ceux qui ont une signification analogue, à mettre en regard toutes les circonstances qui peuvent s'éclairer réciproquement, par des rapports de situation, de cause et d'effets, etc. (3). Dans le système de l'auteur, les exemples rendent sensible l'office de l'article, du pronom, des prépositions, des adverbes, des conjonctions, les règles des déclinaisons et conjugaisons ; les fonctions de chaque élément du discours ressortent soit des circonstances, soit du sens entier de la phrase. (4)

Arrivant à la généralisation des idées, M. Wolke en signale toute l'importance; il étudie comment elle s'opère naturellement dans l'esprit humain par des comparaisons graduées; il construit une échelle sur ce modèle; il lui donne pour base des connais-

(1) *Voyez* l'ouvrage ci-dessus cité, chap. II, pag. 68 à 95.
(2) *Ibid.*, page 77.
(3) *Ibid.*, page 82.
(4) *Ibid.*, pages 116 à 160.

sances élémentaires relatives à l'histoire naturelle ou aux arts industriels (1). Il exerce donc son élève aux classifications, par des interrogations répétées et méthodiques; il lui fait discerner les propriétés caractéristiques qui marquent les conditions des genres et des espèces; il l'encourage à chercher à déterminer ces conditions par ses propres efforts; il le conduit de la sorte à se former une définition exacte des objets. Les exemples employés ou comme *définitions indirectes*, ou comme *inductions* (2), lui servent à faire naître dans l'esprit de son élève les notions abstraites et métaphysiques (3). Toutefois, il a donné trop peu de développement à cette portion si essentielle et si difficile de l'enseignement, pour qu'on puisse apprécier le mérite de ses opérations. En général, fidèle au but qu'il s'est proposé, il s'est bien plus attaché à *rendre sensible* en effet la matière de l'instruction, qu'à faire découvrir *la raison des choses;* il évite la théorie, et se renferme dans un choix judicieux d'applications particulières.

Quant aux instrumens matériels propres à remplacer la parole pour le sourd-muet, ou à lui faciliter l'intelligence de la langue, il n'en est presque

---

(1) *Voyez* l'ouvrage ci-dessus cité, page 161.

(2) *Voyez* ci-devant, 1[re] Partie, chap. IX, pag. 217, 218.

(3) *Anweisung wie Kinder und Stumme, etc.*, chap. II, page 171.

aucun que M. Wolke n'ait appelé à son secours. Il a emprunté le secours du dessin pour rappeler les objets absens, ou ceux que l'élève ne peut voir par lui-même, quoique dans les premiers commencemens, il s'impose dans cet emprunt une prudente réserve. Il a reconnu le parti que l'on peut tirer du langage d'action propre au sourd-muet, surtout en le rectifiant et le perfectionnant; il en a recherché l'origine, observé la formation; il veut lui donner une nouvelle étendue; mais il s'interdit de prétendre ici être lui-même le créateur : c'est au sourd-muet qu'il laisse le soin de continuer l'ouvrage; c'est le sourd-muet qu'il provoque à développer le langage mimique; il ne se réserve que le soin de surveiller, de guider, de corriger ce travail. Il nous a donné quelques exemples du système des signes qui en est résulté.
« Il est un grand nombre d'objets qui se repré-
« sentent naturellement par leur forme ou leur
« usage, ou par la sensation qu'ils font éprouver.
« Il est des actions qui peuvent s'exprimer par la
« seule vue de la physionomie, ou par l'attitude du
« corps, telles que celles qui se rapportent aux
« fonctions des sens, le sommeil et le réveil, les
« passions de l'âme, les principales dispositions de
« l'esprit : en général les actions qui sont propres
« à l'homme se peignent par leur simple répéti-
« tion. Lorsqu'il s'agit d'exprimer par des signes
« les verbes qui ne désignent plus des actions

« sensibles, pour atteindre au sens figuré, on s'ap-
« puie sur la signification primitive, en décrivant
« par la pantomime l'action sensible qui lui cor-
« respond, et s'élevant par la comparaison à l'ac-
« ception plus relevée » (1). Lorsque M. Wolke écrivait, le *Dictionnaire des Signes* de l'abbé Sicard n'avait point encore paru; l'abbé Sicard n'a eu aucune connaissance de l'ouvrage de M. Wolke. Il est curieux de comparer les deux systèmes des signes mimiques artificiels qui appartiennent aux deux instituteurs (2). Ceux de M. Wolke n'ont pas subi une grande réduction, et cependant les descriptions circonstanciées qu'ils paraissent vouloir retenir ne sont pas exemptes de vague ni d'incertitude. On s'étonne d'y voir figurer des indications qui semblent appartenir au domaine de l'ouïe. Il est des séries entières de signes, tels que ceux par exemple qui sont affectés à exprimer les diverses prépositions, qui présentent un caractère entièrement arbitraire et conventionnel. On se demande comment M. Wolke peut concilier cette portion de son système avec le principe qu'il a posé, et d'après lequel l'instituteur, dans la formation des signes mimiques artificiels, doit se laisser guider par son

(1) *Anweisung wie Kinder und Stumme, etc.*, chap. IX, pages 364 et suiv.

(2) *Voyez* la note H, à la suite de ce Chapitre.

élève. M. Wolke s'est flatté que, si le langage des signes était soumis à certaines règles, rendu propre à l'expression de toutes les idées, introduit dans les institutions et les familles, il deviendrait un moyen facile de communication entre tous les peuples (1). A l'exemple des abbés de l'Épée et Sicard, M. Wolke a institué des signes méthodiques grammaticaux; mais il a cherché à les rendre plus simples, à les lier plus étroitement entre eux : une seule main ouverte ou fermée, en tout ou en partie, les lui fournit (2). Le plus souvent, au reste, ces signes sont pour le moins aussi arbitraires que ceux des instituteurs de Paris; et M. Wolke nous laisse ignorer quelle est l'espèce d'utilité qu'il a pu y trouver dans l'enseignement.

L'alphabet manuel des abbés de l'Épée et Sicard paraît, à M. Wolke, d'une exécution trop lente. Il en a imaginé et adopté un autre, dont l'emploi est en effet beaucoup plus rapide, mais qui a le grave inconvénient de ne correspondre par aucune analogie aux caractères de l'écriture. Les voyelles y sont désignées par les articulations placées à

---

(1) *Anweisung, etc.*, chap. V, pag. 311 et suiv.; ch. IX, page 346.

(2) *Ibid.*, chap. Ier, page 10. = A la suite du chap. Ier, on trouve un thème de leçon de prononciations, divisé en deux échelles, l'une de 97, l'autre de 33 lettres ou syllabes, et leur application aux termes monosyllabiques.

l'origine des doigts de la main gauche; les consonnes, par les phalanges de ces mêmes doigts; l'index de la main droite les indique, et les deux mains sont aussi occupées, ce qui est un autre inconvénient dans la pratique. Il réprouve l'appellation ordinaire; il suit, pour enseigner l'articulation artificielle, des procédés analogues à ceux qu'a décrits l'abbé de l'Épée, mais avec des applications particulières à la langue allemande (1). Il ne dédaigne point d'entrer dans les plus grands détails sur l'enseignement de l'écriture, et sur les conditions nécessaires pour donner à ses formes la beauté dont elles sont susceptibles.

M. Wolke fait marcher de front, et dès le début, les exercices mécaniques de l'écriture, de la prononciation artificielle, de l'alphabet labial, de l'alphabet manuel, et l'exercice de l'intelligence dans l'interprétation de la langue, en sorte que son élève apprend à la fois à lire, à écrire, à parler, à comprendre (2). L'élève continue en même temps l'usage des signes dont il était déjà pourvu; il continue à les multiplier; le dessin s'unit à la pantomine pour peindre les valeurs de la langue.

---

(1) *Anweisung, etc.*, chap. IX, page 389. = M. Wolke essaie de substituer à l'orthographe usitée de la langue allemande un système nouveau qui rend à l'écriture une fidèle conformité avec la prononciation.

(2) *Ibid.*, chap. Ier, page 8.

Loin que ce concours de plusieurs systèmes de langage, simultanément employés, présente quelques difficultés à l'instituteur, il remarque judicieusement qu'une idée se fixe d'autant mieux dans l'esprit quand elle lui parvient par plusieurs sens à la fois; l'expérience lui a prouvé que, dans l'instruction des sourds-muets, les mots de la parole artificielle et les mots écrits se prêtent un mutuel secours dans la mémoire de l'élève, en sorte que les uns servent à faire mieux retenir et rappeler les autres. (1)

M. Wolke a présenté l'essai d'une nouvelle écriture idéographique, dans laquelle toutes les idées se trouveraient exprimées par des caractères ou des figures de convention : un radical donné y subit des modifications correspondantes aux formes que l'idée principale reçoit dans les conceptions de notre esprit, et de là résulte une sorte d'analogie systématique dans l'ensemble de cette écriture, composée de monogrammes et de hiéroglyphes. L'auteur ne nous fait point connaître s'il entend faire quelque application de ce système à l'éducation du sourd-muet, et il serait difficile d'imaginer qu'on pût en retirer, pour ce genre d'éducation, aucune espèce d'avantage. (2)

---

(1) *Anweisung wie Kinder, etc.*, chap. II, page 104.

(2) *Ibid.*, chap. VII, page 329.

L'ouvrage de M. Wolke n'offre pas, entre ses parties, les proportions désirables; trop exclusivement pratique, il n'est cependant pas assez complet pour servir de manuel; on y désirerait une logique plus rigoureuse, des vues plus profondes; mais il est riche en vues de détail, en procédés ingénieux, et il sera consulté avec fruit par tous les instituteurs.

NOTE H, *page* 78.

Exemples des signes mimiques artificiels employés par M. Wolke, traduits de l'allemand.

« Une *maison* se représente par la formation d'un « triangle isocèle, et d'un carré au-dessous, au mi- « lieu duquel est un rectangle pour une porte, et « deux autres de chaque côté pour deux fenêtres. Une « *ville* a pour signe la description de ces maisons sur « plusieurs lignes ou rues, entourées d'un mur, avec des « portes. Le signe du *pain* consiste à imiter l'action de « le couper et de le manger ; le signe de *viande* consiste « à pincer un muscle de la main, celui de *poisson*, dans « sa forme et le mouvement de sa natation ; l'*oiseau* se re- « présente de la même manière, et par son vol ; l'*insecte*, « par la description de ses anneaux de chaque côté de la « poitrine, et par ses six pates ; le *ver*, en indiquant sa « manière de ramper, et montrant qu'il n'a pas de pates.

. . . .

« Le *chien* se représente par l'imitation de son aboiement ; « le *chat*, par son miaulement ou par sa marche douce « et circonspecte, par ses longues moustaches, par les « griffes aiguës de ses pates ; le fier *coq*, par l'imitation « de son chant, avec lequel il répond aux siens ou les « appelle au silence de la nuit ; la *poule*, par le soin in- « quiet avec lequel elle appelle, en gloussant, ses pous- « sins à un grain qu'elle vient de découvrir ; les *poussins*, « par leur attention aux mouvemens de la mère, et par « leur promptitude à accourir ; le *coq-d'inde*, par la ma-

« gnificence de sa queue déployée avec majesté, par la
« noirceur de ses pates; l'*oie* et le *canard*, par leur ca-
« quet, leur manière de barboter et de nager, et par la
« différence de leur grosseur; le *lapin*, par sa manière de
« s'asseoir et de sauter; le *taureau*, par ses cornes, sa
« pesanteur, son mugissement; la *vache*, par son gros
« pis; le *mouton*, par sa laine, sa douceur, son bêlement;
« le *cheval*, par sa taille, sa vivacité, sa légèreté; par sa
« crinière et sa queue; par son aptitude à traîner des far-
« deaux, à porter l'homme, ou seulement par l'imitation
« de son hennissement. . . . .

. . . .

« Pour le *sable*, le sourd-muet imite l'action d'en répandre
« sur son écriture ou par terre; pour la *glaise*, il feint
« de prendre quelque chose, de le pétrir, d'en faire un
« vase comme le potier qu'il a vu; pour l'*argile*, il montre
« comment on la prépare, et comment le maçon l'étend
« avec la truelle sur les briques; il indique aussi sa cou-
« leur jaune; pour la *craie*, il imite l'action d'écrire sur la
« planche noire; pour le *verre*, il représente quelque
« chose de solide et de transparent; pour la *pierre*, il
« représente une masse solide, qu'il frappe avec le mar-
« teau, de manière qu'elle se brise en plusieurs morceaux;
« pour le *mercure*, quelque chose de blanc et de lourd,
« qui, en coulant, se divise en petites boulettes; pour le
« *métal*, quelque chose de brillant et de pesant, qui se
« laisse étendre sous le marteau; pour le *fer*, il montre
« comment il est rougi dans la forge à l'aide du soufflet,
« et ensuite forgé sur l'enclume; pour le *cuivre*, il figure
« un métal rougeâtre, et comment il est martelé et aplati:
« le *laiton* se représente de la même manière; seulement,

« on indique qu'il est jaune : pour le *plomb*, le sourd-muet « fait le fondeur de plomb ou de balles ; pour l'*étain*, il « coule quelque chose de fondu sur le feu, dans un « moule, et le travaille, comme il l'a vu faire au potier « d'étain ; pour l'*argent*, il représente quelque chose « de solide, de blanc, de malléable, dont on fait des « pièces de monnaie, et qui, par là, est d'une grande « valeur ; si, dans son endroit, l'argent seul a cours, il « fait seulement comme s'il prenait quelque chose de sa « bourse et le comptait : l'*or* se représente comme l'ar- « gent, en ajoutant le signe de jaune et la manière de le « peser prudemment au trébuchet, comme de la plus « grande valeur : pour le *sel*, il fait comme s'il prenait « quelque chose de la salière, le répandait sur les mets « et sur sa langue, et en sentait les picotemens. »

Voici quelques signes de l'âme et de ses opérations, tels que M. Wolke les décrit :

« *L'âme*. Le muet porte la main au front et au cœur.

« *L'âme est un esprit*. Le signe précédent, et les signes « de long, de large, de profond, ou d'étendue et de « corps ; avec négation.

« *La raison* (*la faculté d'être intelligent ou de penser*). « Il porte l'index de la tempe au milieu du front, qu'il « regarde comme l'origine ou le siége de la pensée.

« *L'intelligence* (*la masse de nos idées*). Le muet tire « du siége de la pensée des rayons divergens, comme « s'il dessinait une lumière.

« *Une idée*. Il trace un demi-cercle sur le front, avec « l'index.

« *Une pensée*. Il trace un demi-cercle sur le front, et

« reporte doucement le bout de l'index en sens inverse,
« en suivant la même ligne.

« *Penser.* Il trace du milieu du front, siége de la « pensée, une spirale qui se développe, et en même « temps il tient la tête et les yeux fixes : ajoute-t-il le « signe de négation, il exprime *être sans penser.*

« *Réfléchir.* Il tire, comme avant, le fil de la pensée, « et, par une spirale concentrique, il revient au point « d'où il est parti.

« *Méditer.* Il tire du milieu du front des spirales ex- « centriques, dont la dernière tourne autour de sa tête.

« *Pénétrer.* L'index fait le signe précédent, et s'intro- « duit ensuite entre le pouce et l'index de la main gauche « fermée.

« *Contempler.* Le muet trace, avec l'index gauche, la « ligne de la pensée, et dirige fortement les regards sur « la main droite, qui se tourne lentement pour montrer « chaque côté.

« *Inventer.* Le muet ferme les yeux, conduit ensuite « l'index en lignes ondoyantes sur le front, comme s'il « voulait y chercher quelque chose qui y serait appliqué; « puis il fait comme s'il le saisissait avec le pouce et « l'index; il ouvre en même temps les yeux avec un air « content.

« *Se souvenir.* Il tire du siége de la pensée une spirale « excentrique, porte la main un peu en arrière, et fait « ensuite comme s'il saisissait le signe de la pensée qu'il « a fait avant : ajoute-t-il maintenant le signe de la né- « gation, il exprime *oublier.* . . . .

. . . .

« *Douter.* La tête et les yeux sont un instant immo-

« biles ; puis la tête se porte sur l'épaule droite et gauche, « ensuite on fait le signe de *oui* et *non*. La tête se penche « à droite et à gauche, semblable aux mouvemens des « bassins d'une balance.

« *Vouloir*. Le muet regarde un objet, tend la main vers « cet objet, et fait comme s'il voulait l'attirer vers lui.

« *Désirer*. Comme vouloir ; seulement, on tend les « deux mains ouvertes vers la chose, et on la tire ensuite « à soi, comme si on voulait se l'identifier.

« *Espérer*. Le signe de désirer ; la physionomie ex- « prime la joie et l'assurance.

« *Aimer*. Le muet baise le bout de ses doigts, applique « et presse ses deux mains sur le cœur, et ajoute les signes « de vouloir, désirer et espérer. »

Les signes particuliers des prépositions, donnés par M. Wolke, consistent, comme les signes grammaticaux, dans certaines positions des mouvemens des doigts de la main, dont un mouvement en ligne droite est le thème fondamental.

(*Anweisung wie Kinder, etc.*, chap. IX, pages 371 et suiv.)

CHAPITRE XIII.

Continuation du précédent. — MM. Daniel, Stéphani, Ernsdorffer, etc. — Autres travaux accessoires à l'art d'instruire les sourds-muets.

PARMI les écrivains qui se sont occupés de l'éducation des sourds-muets, M. Daniel est le premier qui se soit proposé, pour but spécial et déterminé, de rendre ses méthodes applicables à l'éducation domestique et aux écoles populaires (1). Une intention aussi louable donne à son ouvrage un caractère propre qui inspire le plus vif intérêt; elle appelle sur ses travaux notre attention la plus sérieuse; car elle est celle que nous nous proposons aussi; elle est le vœu même de l'humanité. Les travaux de M. Daniel se recommandent aussi par leur exécution; tout y est heureusement en rapport avec le but qu'il s'est choisi. Ses méthodes sont remarquables par leur simplicité; ses principes sont clairs; sa marche est constamment guidée

(1) *Allgemeine Taub-Stummen und blinden bildung. — Besonders in familie und Volksschulen;* par Wilh. Fred. Daniel, pasteur à Zuffenhausen, près Stuttgard. *Stuttgard*, 1825, 1 vol. in-8°.

par le bon sens; il a eu le mérite de chercher à dépouiller l'art de ses difficultés; et, quoique les détails de ses procédés soient appliqués à la langue allemande, les exemples qu'ils offrent peuvent, en se dirigeant d'après les mêmes vues, être suivis dans toutes les langues.

M. Daniel pose en principe, que c'est pour les sourds-muets, comme pour les aveugles de naissance, un besoin de première nécessité que celui d'une éducation qui les mette en possession des prérogatives de l'humanité; qu'aucun d'eux ne doit être privé d'un tel bienfait dans le sein d'une société civilisée; que de là résulte pour les gouvernemens, pour les parens, pour les instituteurs, un devoir impérieux et sacré de concourir, par tous les moyens qui dépendent d'eux, à faire jouir en effet ces infortunés des fruits d'une éducation convenable. Il fait remarquer ensuite que les établissemens publics sont évidemment insuffisans pour l'accomplissement de cette condition; que le nombre des sujets appelés à recueillir l'instruction dont il s'agit est beaucoup trop considérable pour qu'ils puissent tous être recueillis dans des instituts; que ces instituts ne peuvent être destinés qu'à servir de modèles pour les méthodes d'éducation, et à former des maîtres. Il en conclut qu'il faut trouver, adopter un mode d'éducation qui puisse être employé dans l'intérieur de chaque famille où règne l'aisance et l'instruction, qui puisse

être mis en œuvre, pour les classes inférieures, dans les écoles ordinaires. Qu'on aime à entendre un tel langage, à partager de telles espérances! qu'il y a loin des vues qui inspirent un tel plan à ces spéculations d'intérêt privé qui ensevelissent les procédés d'instruction, pour les sourds-muets, dans un mystère calculé dont nous n'avons malheureusement rencontré que trop d'exemples!

Et d'abord, M. Daniel, en étudiant le sourd-muet lui-même, l'état de ses facultés, de ses dispositions, s'attache à montrer que cet élève, malgré l'infirmité dont il est atteint, a beaucoup moins besoin d'un système d'éducation entièrement spécial, qu'on ne le suppose communément; qu'il est beaucoup plus capable qu'on ne le croit, d'être admis à profiter de l'application des méthodes ordinaires. Il combat l'opinion de Niemeyer et des autres écrivains qui ont considéré l'art d'instruire des sourds-muets comme entouré de si graves et de si nombreuses difficultés, qu'il exige, pour être exercé, des sujets qui y soient appelés par une vocation marquée, qui soient doués d'une capacité toute spéciale, entourés de moyens extraordinaires dont les instituts publics offrent seuls le secours (1). M. Daniel a donc commencé comme

---

(1) Niemeyer, *Grundsaetze der ervichung*, 6e édition, 2e Partie, 4e section, art. v, §. 136 et suiv. *Neutlingen*, 1813, 3 vol. in-8°.

on devrait commencer toujours et comme on a commencé si rarement, par étudier le sourd-muet tel qu'il est par lui-même, avant de recevoir l'instruction. Il a reconnu aussi, par un examen attentif et impartial des faits, que cet infortuné est loin d'être aussi inepte qu'on se plaît communément à le supposer, et qu'on l'a supposé trop souvent, pour le plus grand honneur des procédés employés à opérer le prodige de sa transformation intellectuelle. « Le sourd-muet voit les mêmes « objets que nous, les voit du même œil; il y dé-« mêle les mêmes portions, les mêmes qualités « sensibles; il s'en forme des images, quoiqu'il n'ait « point, pour exprimer ces images, le secours des « expressions qui appartiennent à nos langues; il « observe, il prévoit, il raisonne; car il lie l'effet « à sa cause : ne prend-il pas en effet son manteau « quand il redoute la pluie? et cette précaution « ne renferme-t-elle pas un raisonnement? Il jouit « des intuitions du sens intime; il connaît l'amour, « l'indifférence, le mépris, la pitié; il sait *que nous « ne devons pas faire à autrui ce que nous ne « voulons pas qu'on nous fasse* (1). Sans doute, « continue le judicieux auteur, la privation d'un

---

(1) *Voyez*, dans l'ouvrage de M. Daniel, ci-dessus cité, l'examen de la question de savoir *si tout sourd-muet peut recevoir l'éducation dans sa famille ou dans les écoles ordinaires*, pag. 15 et suiv.

« sens aussi important que celui de l'ouïe, place le « sourd-muet dans un état sensible d'infériorité. « Toutefois, le point de départ, pour l'éducation, « est en lui le même que chez l'enfant ordinaire; « il ne s'agit que de s'emparer des sens qui lui « restent, et, en se dirigeant d'après les mêmes « principes, d'employer seulement d'autres instru- « mens. »

Dans cet esprit, M. Daniel partage la marche de son éducation en quatre périodes distinctes.

La première période, entièrement préparatoire, a pour objet l'exercice régulier des sens et de l'attention chez l'élève sourd-muet, en présence des objets réels, et sans appeler encore le secours du langage, mais en s'aidant des signes mimiques comme moyen d'imitation. Il conduit donc son élève sur le vaste théâtre d'observations, que la nature offre à nos regards; il l'exerce à observer avec soin, avec méthode; à reconnaître les diverses parties dont un objet se compose; à les rassembler ensuite dans un seul et même faisceau, à en visiter les différentes faces, à comparer entre eux les objets analogues, en remarquant les propriétés par lesquelles ils se ressemblent ou par lesquelles ils diffèrent; à rechercher leur origine, leurs usages; à les considérer comme effets et comme causes. Il met en jeu, en même temps que l'attention et l'imagination, et la mémoire, et la réflexion elle-même, et la sensibilité morale. Il les

dirige en les excitant avec habileté (1). Il rappelle des scènes qui se sont passées sous les yeux de l'élève; il en fait le thème des considérations que ce sujet est propre à faire naître. Il saisit toutes les occasions propres à développer, à entretenir la compassion, la reconnaissance, l'amour, la confiance, la satisfaction, la désapprobation; à faire discerner le beau et le difforme. Il emploie le levier des récompenses et des peines. La vie de famille est bien plus favorable pour cette grande préparation, que le régime suivi dans les établissemens collectifs, et M. Daniel ne manque pas de le faire remarquer. On ne peut assez applaudir à l'idée qu'il a eu de préparer son élève par une semblable gymnastique des facultés intellectuelles et morales, et de donner ainsi, aux premiers débuts de l'enseignement, le caractère d'une vraie éducation. Mais, l'on se demande en quoi des exercices aussi bien entendus seraient dérangés ou troublés par le concours des premières indications qui ont pour but d'imposer des noms aux objets familiers et sensibles; on se demande si cette imposition simultanée des noms ne favoriserait pas au contraire le travail des observations sur les choses, en donnant un point d'appui à l'attention et à la mémoire.

---

(1) Ces idées ont beaucoup d'analogie avec celles de l'auteur du *Syllabaire dactylologique*, et demandent à en être rapprochées. (*Voyez* chap. XVIII.)

M. Daniel se fait aussi cette question, et pense que les deux opérations peuvent en effet être réunies.

L'imposition des noms, ou, ce qui est la même chose, l'explication de la valeur des mots, forme la seconde période de M. Daniel. Ici, il fait marcher de front l'emploi de l'écriture, celui de l'alphabet manuel, celui de l'alphabet labial, mais en assignant à l'écriture le rôle principal et essentiel; les deux autres instrumens ne servent que d'auxiliaires à celui-ci. On ne peut trop se hâter, suivant M. Daniel, d'occuper l'élève à la lecture, et de lui offrir des sujets de lecture habilement gradués, qui se mesurent aux progrès de son instruction, les secondent et les accélèrent. Non seulement l'écriture, à ses yeux, est aussi propre que la voix à exprimer la pensée, mais elle s'y prête mieux encore. Notre auteur s'empare avec empressement et avec avantage des signes mimiques que le sourd-muet lui apporte avant son instruction; mais il pense que, plus le cercle des idées de l'élève s'étend, plus l'emploi de ce genre de signes doit se restreindre. Il approuve peu, comme on doit le prévoir, le vaste développement artificiel que les abbés de l'Épée et Sicard ont donné à ce langage d'action, et il en rejette absolument l'emploi. « L'abbé de l'Épée avait associé ces signes, « non aux objets eux-mêmes, mais seulement aux « mots de la langue française, sans prendre assez

« de soins pour expliquer la valeur de ces mots ; « il avait voulu enseigner la langue usuelle par la « grammaire, idée fausse, et exécution impossible. « L'abbé Sicard a reconnu la première erreur de « son maître, a voulu la réparer; il s'est appliqué « à lier les signes aux objets eux-mêmes; mais pour- « quoi se sert-il, dans l'explication des mots in- « connus, de signes mimiques artificiels, insti- « tués *ad hoc*, au lieu d'employer simplement les « mots déjà connus? Pourquoi créer des moyens « nouveaux, pour ce qu'on peut faire avec ceux « qu'on possède? Pourquoi ces deux langues qui « se forment et s'élèvent parallèlement, quand une « seule, la langue usuelle, celle dont on a besoin, « se suffit à elle-même; quand elle est facilement « comprise de l'élève, sans le secours de la pre- « mière, comme de tout autre enfant; quand elle « en est même mieux comprise, parce qu'elle est « moins sujette aux équivoques? L'emploi des si- « gnes mimiques doit être limité à donner l'inter- « prétation d'un petit nombre de mots élémen- « taires, lesquels, à leur tour, sont nécessaires pour « interpréter les autres, qui sont comme la clef « des explications. La création et l'usage de l'im- « mense appareil des signes méthodiques, peuvent « être, pour l'instituteur, un moyen facile de s'abu- « ser et de se faire illusion à lui-même. L'abbé de « l'Épée en a malheureusement offert l'exemple, « comme l'a montré l'épreuve faite à Vienne, par

« Nicolaï, sur un élève de l'abbé Storck (1). Il ne « faut donc pas attribuer à l'art d'instruire les « sourds-muets, considéré en lui-même, les diffi- « cultés que les abbés de l'Épée et Sicard y ont « gratuitement portées; ils en ont fait un art « savant, mais en s'éloignant des voies simples et « faciles qu'indiquait la nature. » (2)

M. Daniel sous-divise en deux autres périodes l'enseignement de la langue artificielle.

Dans le cours de la première période, il montre à son élève, et la langue et ses formes, dans le simple usage habituel, sans s'occuper encore d'enseigner théoriquement les principes et les règles qui la régissent; cet enseignement s'accomplit sous la forme d'entretiens familiers, et sans aucun appareil de définitions ou d'expositions didactiques.

Il réserve pour la seconde l'enseignement scientifique et classique. (3)

Mais, en recourant à l'usage habituel pour mettre d'abord l'élève en possession de la langue par la pratique, M. Daniel n'abandonne pas cet usage au

---

(1) *Voyez* ci-devant, chap. VII, page 500.

(2) *Allgemeine Taub-Stummen und Blinden bildung*, p. 35 à 45.

(3) Ici encore M. Daniel se rencontre avec l'auteur du *Syllabaire dactylologique*, quoique l'un et l'autre n'emploient pas les mêmes procédés. (*Voyez* chap. XVIII.)

hasard. « C'est une sorte de miracle, dit-il, que « les enfans ordinaires réussissent à se former « quelques idées justes et exactes, lorsque l'ensei- « gnement de la nomenclature des langues est « livré pour eux à une confusion et à un désordre « tel, que rarement un mot leur est offert dans « les conditions nécessaires pour en faire bien dé- « terminer le sens. » Notre auteur n'aura garde d'imiter de tels exemples; au contraire, c'est sur l'intuition qu'il fonde ces exercices, comme c'est sur l'intuition qu'il fonde sa méthode tout entière, comme c'est sur l'intuition qu'il croit nécessaire de fonder, en général, tout bon système d'enseignement. C'est du choix des exemples, de leur disposition, de l'harmonie et de l'enchaînement établi entre eux, qu'il fait jaillir les lumières de cette intuition qui devient le guide constant de l'élève. Il n'a garde d'isoler la nomenclature, de la proposition; il conserve la proposition toute vivante dans son intégrité, et y fait voir le mot comme le membre dans un corps animé. Mais il sépare les propositions simples, des propositions composées; comme il sépare les phrases peignant des tableaux familiers, de celles qui expriment des pensées réfléchies. C'est dans les propositions simples et les tableaux familiers, qu'il renferme d'abord les exercices de son élève; il rapproche les propositions par leurs analogies, les oppose par leurs contrastes; il tourne et retourne une même proposi-

tion, jusqu'à ce qu'elle ait été saisie sous ses différentes formes; il décompose la phrase après l'avoir montrée dans son ensemble. C'est à l'aide des signes qu'il fournit, comme nous l'avons déjà indiqué, l'interprétation de ces premières phrases et des mots qui les composent. Il a soin de composer et de réunir des phrases qui fassent passer successivement sous les yeux tous les mots d'une même famille, suivant l'ordre de leur génération et de leur consanguinité, de sorte qu'ils puissent s'expliquer les uns par les autres, soit à l'aide de l'analogie de sens, soit à l'aide des étymologies. Il ne néglige point d'éclairer ces interprétations naturelles, à l'aide de la synonymie, et il fait servir ces rapprochemens à circonscrire exactement la valeur des termes, à faire saisir les nuances qui les séparent. Ainsi l'ordre dans lequel les mots viennent s'offrir, le cadre dans lequel ils sont placés, font l'office d'explications, et remplacent les définitions classiques.

Après avoir séparé l'enseignement pratique de la langue, et son enseignement scientifique, M. Daniel soumet donc le premier de ces deux enseignemens à une marche progressive, dont les degrés divers sont déterminés avec soin. Deux divisions principales le composent, comme on vient de le voir. Dans la première de ces deux divisions, les propositions simples sont comme une sorte de cadre ou de moule, dans lequel viennent successivement se placer les termes d'une nomen-

clature familière, suivant l'ordre généalogique des mots, pendant que la syntaxe naturelle se développe elle-même dans ses formes. Voici à peu près dans quel ordre l'instituteur procède.

Il débute, comme tous les instituteurs, par désigner quelques objets sensibles et présens, en leur imposant leurs noms; mais il a soin de commencer par des noms propres, et de passer ensuite aux noms communs, ce qui lui fournit, dès l'origine, l'occasion de préparer son élève à comprendre l'emploi de l'article. Il se hâte aussi de faire entrer ces noms dans une proposition simple, composée elle-même, non d'un nom et d'un adjectif indiquant une propriété, mais de deux noms et du verbe *être*, comme celui-ci : *le chêne est un arbre*, ce qui lui fournit aussi l'occasion de faire comprendre la valeur copulative du verbe *être*. Introduisant ensuite un adjectif dans la proposition, il a soin de rapprocher les objets qui ont une propriété semblable, comme de distinguer les propriétés diverses du même objet, et il fait apercevoir ainsi le rapport de la qualité au sujet. Il substitue aux noms propres les pronoms personnels. Il fait apparaître la suite des verbes les plus familiers, dans une suite de propositions, et il s'attache à choisir des verbes dérivés des noms déjà connus : *saigner*, de *sang*; *habiller*, d'*habit*, *etc.*; il soumet ces verbes aux trois temps absolus. Recourant aux exclamations par lesquelles s'exha-

lent les diverses émotions de l'âme, il s'en sert pour faire concevoir à la fois les deux formes du vocatif dans les noms, de l'impératif dans les verbes. Des premiers rapports qui naissent dans le tableau d'une action, entre cette action et les objets, il fait sortir l'emploi du régime et la forme des cas; les mêmes rapports, plus compliqués, plus variés, le conduisent aux prépositions.

Cette série d'exercices est suivie avec rapidité. L'instituteur est avare des termes auxquels ils sont appliqués, n'en adopte que ce qui est nécessaire pour le conduire, par des exemples suffisamment clairs, à son but, qui est de mettre son élève le plus promptement possible en état de former une proposition simple, mais complète, sous toutes ses formes. Arrivé à ce point, il revient en quelque sorte sur ses pas; c'est-à-dire il parcourt une seconde fois la même échelle, mais employant une nomenclature plus abondante, des noms représentant des idées moins familières, et faisant repasser ce nouveau vocabulaire sous les mêmes formes et dans le même cadre. Il les applique d'abord à de nouveaux radicaux et à de nouveaux dérivés; il produit les expressions des qualités, sous la double forme comparée de l'adjectif et de l'adverbe, et détermine ainsi le caractère des adverbes qui expriment les circonstances d'une action ou d'un état. Il introduit les noms de nombre et, avec eux, ceux qui expriment les rapports des

dimensions, des formes, des mesures quelconques. Il arrive aux pronoms possessifs et démonstratifs. Il déroule une nouvelle suite de verbes. La composition des mots dérivés lui fournit ensuite la matière d'exercices méthodiques, judicieusement classés et gradués, que la langue allemande comporte, et dont elle permet de tirer une grande utilité, par la régularité qu'elle affecte et la fidélité qu'elle conserve dans la formation des mots composés.

Ici commence la seconde division de l'enseignement fondé sur l'usage habituel, ou, en d'autres termes, sur un choix d'exemples liés et gradués. Elle a pour objet les propositions complexes, dont les conjonctions sont le lien. L'instituteur y conduit encore son élève par une voie naturelle, par la transformation d'un groupe de plusieurs propositions simples, dont la proposition complexe n'est en effet que la réduction. Déjà l'élève était préparé à saisir les relations qui s'établissent entre les divers termes d'une proposition complexe, comme celle de la *cause* et de l'*effet*, de l'*action* et de *son motif*, *etc.* M. Daniel adopte ici et cite avec éloge plusieurs des procédés grammaticaux de l'abbé Sicard.

En séparant par une division aussi marquée l'enseignement usuel de la langue, en deux portions, réservées, l'une aux propositions simples, l'autre aux propositions complexes, M. Daniel ne se dissimule pas qu'il s'éloigne de la marche suivie

dans l'usage ordinaire, par ceux qui enseignent aux enfans leur langue maternelle : mais il le fait à dessein; car ceux-ci ne suivent aucun plan, et ne songent pas même à justifier la confusion qu'ils introduisent. Notre auteur cherche un autre guide; il procède comme on aurait procédé dans la formation des langues, comme les monumens nous attestent qu'ont procédé en effet les peuples, en avançant dans la civilisation.

On remarquera quelque analogie entre l'ordre adopté par M. Daniel et celui qui préside à la division de l'enseignement dans notre Institution de Paris. Mais il y a entre l'une et l'autre méthode deux différences capitales; l'une, qui consiste en ce que M. Daniel, pendant tout le cours de cette première période, repousse absolument l'emploi de toute notion grammaticale, de toute définition théorique; l'autre, qui résulte de ce que M. Daniel ne recourt aux signes mimiques, que pour l'interprétation des mots qui ne peuvent s'expliquer par aucun autre moyen assuré, et qu'il s'empresse de se renfermer, dès qu'il lui est possible, dans l'interprétation des termes inconnus, à l'aide de ceux qui sont déjà connus de l'élève.

M. Daniel ne prétend point parcourir le cercle entier des mots de la langue, pendant le cours de ses deux divisions de l'enseignement usuel; il se borne à ceux qui sont le plus ordinairement employés. Les lectures acheveront naturellement de

remplir le dictionnaire de l'élève ; l'enseignement scientifique complétera l'ouvrage : c'est là en particulier qu'il puisera la connaissance des termes techniques.

En parcourant successivement les diverses parties de sa nomenclature, l'auteur a soin de graduer à la fois les difficultés, et pour les sens et pour l'intelligence. Ainsi, ses premiers exercices roulent sur les termes monosyllabiques ; de là il passe à ceux de deux, de trois syllabes, etc. Ainsi, aux noms propres, aux noms communs des objets les plus familiers succèdent ceux qui, avec l'idée d'un sujet, impliquent déjà celle d'une relation, comme les noms de *père*, de *fils*, de *tableau*, *etc.*, qui sont mis en présence de leurs corrélatifs ; ceux qui expriment l'idée d'une *matière*, comme *bois*, *pierre*, *etc.*, lesquels sont mis en regard des *produits* les plus immédiats ; ceux des *collections*, comme *troupeau*, lesquels sont rapprochés des *élémens* compris dans ces assemblages ; ceux des *genres* les plus élevés, comme *animal*, *plante*, lesquels appellent leurs espèces. M. Daniel fait un heureux et fréquent emploi de tableaux synoptiques et figuratifs, pour représenter d'une manière sensible ces combinaisons, ces analogies, ces contrastes.

Le moyen qu'emploie M. Daniel pour faire passer son élève des images sensibles aux notions de l'ordre intellectuel, consiste simplement à suivre le passage du sens propre au sens figuré, dans

l'emploi des termes qui ont à la fois cette double acception. Il ne peut se dissimuler que ce mode d'interprétation ne laisse lieu à beaucoup de vague et d'incertitudes, qu'il n'expose à concevoir des idées fausses; mais il s'excuse en faisant observer que cette marche est conforme à celle de la nature, à celle qui est suivie par les enfans ordinaires, à celle qu'ont suivie tous les peuples dans leurs progrès en civilisation; que, d'ailleurs, les incertitudes seront fixées, les erreurs réformées par l'expérience. Cette justification n'est pas sans doute à l'abri de toute critique; on pourrait aussi relever, dans les détails de la méthode de M. Daniel, quelques imperfections, comme l'emploi de l'ordre alphabétique dans certaines portions de sa nomenclature; on pourrait y indiquer diverses lacunes, comme l'oubli des diverses acceptions du verbe *être*, le silence sur le mode *infinitif* des verbes, sur les temps composés, sur les substantifs abstraits, etc. : on pourrait surtout lui reprocher de tomber dans une sorte de contradiction avec les principes qu'il professe, lorsque, séparant la nomenclature, de la proposition, il retient long-temps son élève dans l'étude de la première, en lui expliquant la valeur des mots détachés; mais, en général, ses maximes et ses procédés ont un rare mérite de lucidité, de simplicité et d'ordre logique.

M. Daniel ne donne aucun détail sur l'enseigne-

ment classique et scientifique, soit de la grammaire de la langue, soit des autres branches des connaissances, et, en effet, il n'en avait pas besoin; car, dans son plan, il faut supposer que cet enseignement sera donné au sourd-muet dans la même forme qu'aux enfans ordinaires, à l'aide de la langue usuelle, déjà connue et pratiquée de lui. Il se repose beaucoup, pour compléter l'instruction de l'élève, sur un bon choix de lectures; il provoque la rédaction de petits livres appropriés aux besoins des élèves, gradués suivant leur avancement, et qui, placés de bonne heure dans leurs mains, les accoutumeront à étudier par eux-mêmes, sauf cependant à invoquer le secours de l'instituteur lorsqu'ils se trouveront embarrassés. (1)

M. Daniel a exposé les principes de son système avec clarté, mais avec concision; il y a joint de nombreux modèles d'exercices, qui font mieux comprendre encore le système, et en rendent l'application facile.

Il espère avoir assez simplifié l'art d'instruire le sourd-muet, pour qu'il soit désormais à la portée d'un père de famille éclairé et zélé, et d'un maître d'école capable. Car il a rapproché, autant qu'il lui était possible, ce mode d'instruction, de la mar-

---

(1) *Allgemeine Taub-Stummen und blinden bildung, etc.*, page 47.

che suivie pour les enfans ordinaires; et les sourds-muets sont dotés des mêmes facultés intellectuelles que ceux-ci. Il fait attacher à l'objet présent le mot écrit et lu, comme l'enfant ordinaire y attache le mot parlé et entendu; distinguer, rassembler et fixer dans sa mémoire les diverses combinaisons des caractères de l'alphabet écrit, comme l'enfant ordinaire distingue, rassemble et fixe les combinaisons du même alphabet articulé. On peut expliquer pour lui, comme pour l'enfant ordinaire, les objets qu'on ne peut lui montrer, par des exercices convenables, d'abord à l'aide des gestes, ensuite à l'aide des mots déjà connus; car il ne faut pas oublier que, même pour les enfans qui entendent et qui parlent, on fait, dans le commencement, un grand emploi des gestes indicateurs et des signes mimiques. Si l'enfant ordinaire, dans son commerce habituel avec les autres hommes, détache et abstrait de lui-même les rapports des idées, par les réflexions que lui suggère la répétition des mêmes mots mille fois, mais fortuitement reproduits dans des circonstances variées, le sourd-muet suppléera avec avantage à ces répétitions fréquentes par ses entretiens avec son maître; entretiens qui seront soumis à un ordre régulier et logique. (1)

Le sourd-muet sera donc instruit, sinon comme

(1) *Allgemeine Taub-Stummen, etc.*, page 49.

'enfant qui entend et parle est ordinairement instruit dans sa famille, au moins comme celui-ci devrait l'être, si l'enseignement qu'on lui donne était bien entendu et bien dirigé. Aussi M. Daniel a-t-il appliqué sa méthode d'instruction aux enfans qui entendent et qui parlent, et, en les conduisant sur les traces des sourds-muets, il leur rend un véritable service; il leur procure une connaissance bien plus rapide et plus exacte de leur langue. Ainsi, cet estimable auteur a provoqué et préparé ainsi le perfectionnement de cette première partie de l'éducation, qui est ordinairement abandonnée au hasard. Il a appliqué également sa méthode à l'éducation des aveugles de naissance. Mais cette application, qui lui mérite aussi la reconnaissance des amis de l'humanité, sort des limites du sujet qui nous occupe.

Le mode de procéder indiqué par M. le professeur Daniel, a déjà été adopté avec succès dans plusieurs établissemens, comme aussi par divers instituteurs de sourds-muets qui donnent des leçons particulières. (1)

---

(1) Ce respectable pasteur a bien voulu m'apprendre, dans une lettre qu'il m'a écrite dernièrement, qu'il n'a pu appliquer lui-même sa méthode qu'à un seul sourd-muet de sept ans qui se trouva dans son village; mais qu'il l'applique à des enfans *entendant et parlant*, auxquels elle convient également.

M. le docteur Stéphani ne s'est pas borné à exprimer le vœu que l'art d'instruire les sourds-muets soit mis à la portée des pères de famille, il a exprimé formellement l'opinion que les établissemens publics formés pour recevoir cette classe d'élèves sont un luxe inutile, et qu'il serait mieux de laisser ces enfans dans leurs familles. Il se fonde sur ce que de semblables instituts ne peuvent donner l'éducation qu'à un très petit nombre d'infortunés, par une sorte d'exception et de privilége, pendant que la foule de leurs compagnons de malheur reste abandonnée. Il ne s'est pas borné également à chercher et à proposer les moyens de simplifier l'art; il s'est prononcé ouvertement contre l'emploi de la parole artificielle et des signes méthodiques, contre tout l'appareil des moyens employés dans les instituts de sourds-muets; il n'y voit qu'une vaine parade, qu'un raffinement sans objet, qu'une complication plus propre à retarder l'avancement des élèves, qu'à leur donner une instruction solide. Il reproche à la parole artificielle d'être toujours très imparfaite chez le sourd-muet, et de n'être point un moyen de communication réciproque pour celui qui ne peut entendre. Il reproche aux signes méthodiques du langage mimique d'être, en réalité, un langage très limité, défectueux; d'être restreints, dans leur usage, au commerce que les sourds-muets ont avec leur maître; il ne voit,

lans le développement de ce langage par les si-
gnes méthodiques, qu'une sorte de *pasigraphie* arbitraire. Examinant ensuite quel serait le mode le procéder qui lui paraît le plus conforme à la nature et le plus facile dans son application, M. le docteur Stéphani pense qu'on pourrait réduire 'art tout entier à l'enseignement de l'écriture alphabétique, ou de la *langue visuelle*, pour nous servir de son expression, en s'aidant d'un alphabet manuel perfectionné et d'un petit nombre de signes mimiques, en apportant le plus grand soin à associer une juste signification à chaque mot de cette langue visuelle. Son alphabet manuel perfectionné consiste à désigner es cinq voyelles par les cinq doigts de la main gauche, et chaque consonne, en indiquant une partie du corps dont le nom, dans notre langue visuelle, commence par la même consonne. Il pense qu'avec des moyens aussi simples on introduira les sourds-muets à tous les ordres de connaissances. Il recommande de graduer l'instruction proprement dite, en conduisant successivement l'élève à concevoir de petites phrases, à construire lui-même la proposition, à suivre et à répéter de petits récits, à essayer de petites compositions, et à soutenir des entretiens par demandes et par réponses. (1)

(1) *Voyez* le Mémoire de M. le docteur Stéphani, en tête

M. le docteur Stéphani a été vivement réfuté par M. d'Ernsdorffer, qui dirige depuis long-temps, avec succès, l'Institut de sourds-muets établi à Freysing, par le gouvernement bavarois (1). M. d'Ernsdorffer, en reconnaissant l'insuffisance des établissemens publics pour donner l'éducation à tous les sourds-muets, dont il évalue le nombre, en Bavière, à cent individus sur un million d'habitans, n'en justifie pas moins l'utilité de ces instituts, comme une sorte d'écoles normales qui donnent l'exemple des bonnes méthodes. Il invite d'ailleurs les curés et les maîtres d'école à entreprendre l'éducation des sourds-muets, épars en divers lieux, d'après les procédés convenus et suivis dans les établissemens publics (2); il convient que l'instruction du sourd-muet doit commencer par l'enseignement de l'écriture et de la lecture; il ne dissimule pas que la prononciation du sourd-muet, quelques soins qu'on se donne pour la former, ne soit toujours très imparfaite et très désagréable; elle lui paraît cependant pouvoir constituer, pour le

---

du 8e volume du recueil intitulé *Bajerisch schulfreund*, pour l'année 1815.

(1) *Beleuchtung eines aufsatzes der D. Stephani, über die einfachste und naturlichste weise Taub-Stummen zu unterrichten*. Munich, 1818.

(2) *Beleuchtung eines aufsatzes*, etc., pages 14, 44.

sourd-muet, une véritable langue, une langue qui est la mère de l'écriture, qui se lie étroitement à celle-ci. C'est par une semblable alliance, rendue aussi étroite qu'il est possible, que l'art d'instruire les sourds-muets atteint, suivant lui, au véritable but (1). Il tire de la prononciation artificielle un moyen de communication réciproque, en montrant à son élève à lire sur les lèvres d'autrui; il estime que l'effort nécessaire pour produire cette parole mécanique rend les impressions plus vives, les fait pénétrer plus profondément dans le sens intime; qu'elles en deviennent ainsi plus durables (2). Il reconnaît encore toute l'imperfection des signes mimiques créés par le sourd-muet comme son propre ouvrage; mais il voit, dans ces premiers signes, quoique à peine ébauchés, un véritable langage naturel, un langage pittoresque ou figuratif : il y voit le moyen indispensable auquel le maître est forcé de recourir pour interpréter les mots de nos langues, et pour faire distinguer à son élève les propriétés caractéristiques des choses. Bien loin de rejeter ce langage inspiré par la nature, il veut que l'instituteur le rectifie, l'enrichisse, lui donne enfin une forme régulière, des lois grammaticales, une syntaxe, afin de l'adapter à nos langues,

---

(1) *Beleuchtung eines aufsatzes, etc.*, page 23.

(2) *Ibid.*, page 24.

auxquelles il doit correspondre, pour les interpréter en les traduisant. Il reconnaît encore que les signes mimiques, dans cette transformation, prennent un caractère artificiel et conventionnel; mais il n'en est pas moins convaincu que leur secours est nécessaire pour donner l'intelligence de la langue, en mettant sous le sens les notions qu'elle est destinée à exprimer. (1)

L'écriture et l'alphabet manuel ne sont, aux yeux de M. d'Ernsdorffer, que des systèmes de signes médiats, destinés seulement à indiquer les signes élémentaires et correspondans d'une autre langue. (2)

On voit que le directeur de l'institut de Freysing a fondé le plan de son enseignement sur la combinaison de la lecture et de l'écriture; d'un côté, avec le système des signes artificiels et méthodiques; de l'autre, avec celui de la parole mécanique, accompagnée de l'alphabet labial, c'est-à-dire qu'il s'est proposé de mettre en harmonie tous les procédés connus dans les diverses écoles. Il emploie aussi l'alphabet manuel usité à Paris et à Vienne. Il s'applique essentiellement à faire en sorte que ses élèves attachent à chaque mot le sens précis qui lui appartient; il explique en conséquence

(1) *Beleuchtung eines aufsatzes, etc.*, page 26.

(2) *Ibid.*, page 34.

les mots en présentant les objets, en imitant leur forme, leur usage, généralement par le concours de tous les moyens qui constituent la véritable intuition. Il enseigne la grammaire à l'aide des tableaux. Il construit une sorte de propositions dans lesquelles se reproduisent tour à tour toutes les formes de la langue, emploie successivement les exemples, les questions, et fait parcourir ainsi à son élève, dans une suite d'exercices méthodiques, l'application des lois grammaticales (1). Il associe enfin à l'enseignement de la langue celui des connaissances positives les plus utiles. Il prépare aussi ses élèves à des travaux industriels.

M. d'Ernsdorffer a publié encore divers morceaux détachés sur l'instruction des sourds-muets, qui ont servi de programmes aux examens publics dont l'institut de Freysing a été le théâtre pendant une longue suite d'années. (2)

La suppression des instituts où les sourds-muets reçoivent un enseignement commun est encore le but que s'est proposé M. Grafer (3), en présentant

---

(1) *Beleuchtung eines aufsätzes, etc.*, pages 37 et suiv.

(2) *Samlung Kleiner schriften über Taub-Stummen, etc.* Munich.

(3) La dissertation de M. Grafer, conseiller de l'enseignement à Bareuth, a été produite à l'Académie royale des Sciences de Munich. On en trouve l'analyse dans l'*Hesperus* (Année 1824, n° 179).

une nouvelle méthode qui aurait pour objet de supprimer entièrement l'emploi du langage des signes. Il voudrait restreindre exclusivement les instrumens employés pour l'instruction du sourd-muet, à l'art de lui faire lire sur les lèvres de ceux qui parlent, et à lui faire imiter la prononciation. Mais le moyen qu'il propose, contraire en lui-même aux indications de la nature, et qui priverait l'instituteur de son premier moyen d'action, est directement contraire aussi au but même qu'il a prétendu atteindre.

Il nous resterait à passer en revue une dernière classe d'écrivains, celle des auteurs qui, en Allemagne, ont publié soit des modèles d'exercices, soit des sujets de lecture, soit des instructions, spécialement destinés aux sourds-muets. Si nous ne pouvons, sans trop nous écarter de notre plan, nous y arrêter avec détail, nous ne saurions du moins assez applaudir à la louable émulation qui a donné le jour à ce grand nombre de productions, au zèle qui les a inspirées, au but vers lequel elles sont dirigées. En écrivant pour une classe particulière d'infortunés trop oubliés, ces auteurs n'ont pu espérer ni le suffrage, ni même l'attention du public; mais les amis de l'humanité leur tiennent compte de leurs efforts. Ici encore Heinicke a donné l'exemple (1), et cet

(1) *Neues A. B. C., etc., nebst einer anweissung des*

exemple a été suivi par ses disciples. A leur tête, nous trouvons celui qui a été son successeur, M. Petschke (1). Les modèles d'exercices (2) publiés par ce dernier, spécialement destinés aux élèves de l'institut des sourds-muets de Leipsick, et qu'il jugeait propres à être employés avec fruit dans l'éducation ordinaire, sont en partie empruntés à Thieme (3). Ils sont gradués sur une échelle progressive, en partant des idées sensibles les plus familières, pour s'élever jusqu'aux notions morales et religieuses, et en commençant par la proposition la plus simple, pour arriver à de petites périodes. Chaque exercice est composé d'un petit nombre de phrases détachées qui ont pour objet, soit de présenter une même idée sous ses différentes faces, soit de faire le dénombrement des différentes parties d'un même tout, et d'une série de questions qui correspondent à ces mêmes

---

lesen, etc. Leipsig, 1820. = *Biblische Gæschichte, etc.* Hambourg, 1776.

(1) M. Petschke a été enlevé lui-même, il y a peu de temps, à l'Institut de Leipsig, dans la direction duquel il assistait madame la veuve Heinicke.

(2) *Erste anfangsgrunde der Menschlichen Wissens, etc.* Leipsig, 1800. = *Lesebuch für Taub-Stumme.* Ibid., 1800. = *Anleitung in Kurger-Zeit lesen zu lernen, etc.* Ibid., 1799, 1800.

(3) *Erste Nahrung für den gesunden menschen verstand.*

phrases, et qui ont pour but de faire répéter à l'élève ce qui vient de lui être enseigné. L'homme, ses alimens, ses vêtemens, son habitation, les métiers qui se rapportent à ces trois ordres de besoins, l'école, les jeux de l'enfant, forment la première portion de ces tableaux : viennent ensuite les animaux et leurs diverses espèces, depuis les quadrupèdes jusqu'aux insectes et aux vers; puis les plantes; puis la terre, l'air, le ciel et leurs principaux phénomènes; puis le temps et ses divisions. Alors l'élève arrive à la société humaine, aux groupes qui la forment, aux diverses conditions qui y sont comprises, aux rapports de ses membres, aux fonctions qui y sont exercées. Enfin, les sens de l'homme, son âme, la Divinité, sont l'objet des trois dernières divisions. On peut critiquer dans ce plan plusieurs irrégularités : on peut lui reprocher, par exemple, d'attendre à la fin de l'instruction, pour exposer les fonctions des sens de l'homme, lorsqu'on a débuté par décrire les parties de son corps, et lorsque les fonctions des sens sont aussi communes aux animaux. On peut lui reprocher encore de vouloir expliquer les rapports qui unissent les hommes en société, avant d'avoir appelé l'attention de l'élève sur l'âme et ses facultés, lorsque cependant nos rapports sociaux dérivent de nos facultés morales; de prétendre expliquer ce qu'il y a de bien et de mal dans les actions humaines, ce qui mérite d'être

récompensé ou puni (1), avant d'avoir enseigné ce que c'est que la raison, la liberté, les passions, le vice et la vertu (2). Nous lui reprocherions encore de donner la notion du vice avant celle de la vertu, et, par conséquent, de présenter la violation de l'ordre, avant d'avoir fait connaître l'ordre lui-même, si cette grave erreur, qui entraîne aussi de fâcheuses conséquences dans la pratique, ne lui était malheureusement commune avec la plupart des instituteurs. Mais nous louerons la simplicité, la clarté, l'exactitude qui caractérisent généralement ces thèmes, et la méthode qui règne dans les détails. Le digne émule de M. Petschke, le professeur Eschke, a fait un semblable présent aux élèves de l'Institut de Berlin, confiés à ses soins (3), et a composé de petits récits à leur usage; MM. Sttuve (4), Hensen (5),

---

(1) *Beleuchtung eines aufsatzes, etc.*, sect. 21, §. 85, 86, page 100.

(2) *Beleuchtung eines aufsatzes, etc.*, sect. 23, §. 95, 97, 98, 99, pages 119 et suiv.

(3) *Erzählungen für Taub-Stumme.* = *Lesebuch für Taub-Stumme.* Berlin, 1796, 1799. (Une 2e édition de cet ouvrage a été publiée en 1805.) = *A. B. C. Buch für Taub-Stumme.* Berlin, 1803. Ce dernier ouvrage a eu trois nouvelles éditions en 1805, 1806, 1811.

(4) *Kurzer unterricht für Taube und Taub-Stumme.* Leipsig, 1804.

(5) *Unterrichtcursus für Taub-Stumme.* Schleswig, 1819.

Hauer (1), J[h] May (2), se sont exercés dans le même genre de productions. L'abbé Storck, MM. Berger et Ernsdorffer ont publié des programmes d'exercices. L'instruction morale et religieuse des sourds-muets a inspiré en particulier une juste sollicitude à MM. d'Ernsdorffer (3), Czech (4), Knoll (5) et Schmahling (6). Les écrits des trois premiers auteurs sont spécialement destinés aux élèves catholiques. M. d'Ernsdorffer a embrassé tout l'ensemble de l'enseignement religieux, pour les élèves de l'Institut de Freysing; M. Czech a voulu rappeler aux élèves formés à l'Institut de Vienne les leçons qu'ils y ont reçues, et les entretenir, lorsqu'ils sont de retour chez leurs parens, dans les bonnes dispositions qu'ils y rapportent; M. Knoll a cru devoir appuyer l'exposition des idées religieuses sur

---

(1) *Elementar unterricht für Taub-Stummen Kinder.* Quedlinb et Leipsig, 1821.

(2) *Erste Kentnisse für Taub-Stumme.* Cet ouvrage a eu deux éditions. *Vienne*, 1798, 1813.

(3) *Volstandiger unterricht in der christichen lehre, etc.*, Landshut, 1821.

(4) *Kurz gefasster religions-lesebuch, etc.* Vienne, 1821.

(5) *Kattolische normal schule für Taub-Stumme.* Augsbourg, 1788. Cet ouvrage a paru aussi en latin; l'apologie publiée en 1790 est précédée d'une Préface de Heinicke.

(6) *Eine lehrart Taub-Stummen in der christlichen religion zu unterrichten.* Halle, 1802.

une suite de gravures, pour les rendre plus sensibles à ses élèves.

Il est encore deux branches de travaux que les écrivains allemands ont cultivées avec leur zèle accoutumé, et qui offrent un intérêt assez marqué à l'instituteur des sourds-muets. La première est relative à une sorte d'enseignement figuratif donné à l'aide des dessins et des gravures; la seconde a pour objet l'art de la pantomime et les recherches qui s'y rattachent.

La célébrité qu'acquit l'*Orbis pictus*, d'Amos Comenius (1), le succès général qu'il obtint dans l'enseignement, lui attira, dès le dix-septième siècle, de nombreux imitateurs. Un siècle après,

(1) Ce singulier ouvrage, publié pour la première fois en 1658, à Nuremberg, avec de mauvaises gravures sur bois, a eu une foule d'éditions, et a été traduit en onze langues différentes.

Indépendamment de sa *Janua linguarum reserata*, et de sa *Magna didactica*, qui renferment beaucoup de vues sur l'éducation, Comenius publia aussi, sous le titre de *Schola materna gremii*, un ouvrage qui eût mérité d'être plus connu, et surtout d'être mis en pratique. Il s'y propose d'indiquer aux mères comment elles doivent élever elles-mêmes leurs enfans, depuis le berceau jusqu'à l'âge de six ans.

Les sarcasmes que Bayle a jugé à propos de diriger contre Amos Comenius, ne sauraient affaiblir la reconnaissance qui lui est due pour avoir tenté le premier de substituer dans l'enseignement la lumière de l'intuition aux routines du pédantisme.

Bazedow, dans sa généreuse tentative pour réformer les méthodes d'enseignement, s'emparant des vues d'Amos Comenius, les reproduisit avec un nouveau caractère et avec les développemens demandés par les progrès qu'avaient obtenus les connaissances humaines (1). Le *Philantropinum* de Dessau fut le théâtre de l'application de ces nouvelles méthodes. De l'école de Bazedow sortirent de nombreux instituteurs ou écrivains, pénétrés de ses intentions, émules de son zèle, et continuateurs de ses travaux. M. Wolke, dont nous venons de rappeler les services pour l'instruction des sourds-muets, donna sa *Méthode naturelle d'Instruction;* Crapp, auteur d'un traité estimé sur l'*Éducation,* a joint des explications aux gravures de Bazedow; Bienrod a appliqué ce moyen aux premières notions offertes à l'enfance; Lohr, dans un ouvrage cité comme le modèle du genre, l'a employé pour commencer, chez les enfans qui ne savent point encore lire, la culture de l'intelligence et des facultés du cœur (2);

---

(1) *Voyez* son *Elementar weick,* vol. 3, avec 100 gravures. *Leipsig*, 1774 et 1785. Cet ouvrage a été traduit en français sous le titre de *Manuel élémentaire d'Éducation*, en 4 vol. 1774. = *Voyez* aussi son *Methodenbuch für vater und Mutter.* Leipsig, 1773.

(2) *Erstelehren und Bilder.* Leipsig, 1805. = *Erweckungen für das herz der Kinder.* 1806. = *Weinachts abend in der familier Thalberg.* 1805, etc., etc.

Seidel (1), Glats, Salzmann, Hahn, Spreker, etc., ont également tenté de s'aider de ce secours pour le début de l'éducation. Les ressources qu'il offre spécialement pour les notions élémentaires des diverses parties des sciences naturelles, la technologie et l'histoire naturelle de l'homme, ont été exploitées avec un mérite reconnu par Voit (2), Bertuch (3), Crossmann (4), Hirschmann (5), Wilhem (6). Le procédé figuratif, à l'aide des gravures, a été introduit dans l'enseignement de l'histoire (7); Vossius l'a fait servir à celui de la morale religieuse et de l'histoire sacrée (8). On peut discuter l'opportunité d'un semblable mode de procéder dans l'éducation ordinaire, y trouver du moins de graves inconvéniens quand l'usage en est prolongé au-delà de la plus tendre enfance; on peut craindre qu'il ne donne

---

(1) *Bilderbucher, etc. B. erste Nahrung für das verstand.* 1806.

(2) *Unterhaltungen für junge leute aus der naturgeschichte.* = *Schule der vergnugens für kleine Kinder.*

(3) *Bilderbuch für Kinder,* avec deux textes, l'un allemand, l'autre français.

(4) *Historisch-Tecnologischer schauplatz.* Leipsig, 1804.

(5) *Tempel der natur und Kunst.* Leipsig, 1805.

(6) *Unterhaltungen über der menschen.* Augsbourg, 1804, 1805.

(7) *Historiche Bilderbuch für die jugend.* Leipsig 1797.

(8) *Moralische Bilderbuch.* Gotha, 1805, 1810.

trop à l'étude le caractère d'un amusement puéril; qu'il n'affaiblisse la raison, alors qu'il s'agit de la fortifier; on peut en redouter l'exagération, les abus. Mais, de même qu'un emploi sobre et bien entendu du procédé figuratif, peut faire servir les premiers jeux de l'enfance à préparer les voies à l'instruction, écarter quelques uns des obstacles qu'offre l'étude à son début; il peut être appelé avec une convenance toute particulière, dans le *Plan d'Éducation des Sourds-Muets*, encore dominés par les impressions sensibles. (1)

Nous ne saurions le dissimuler cependant : tous ces procédés figuratifs sont encore empreints d'une grande imperfection; ils manquent généralement

---

(1) On peut citer encore, comme pouvant servir d'exemples en ce genre, les recueils suivans :

Schauplatz der natur und der Kunste, en quatre langues. *Vienne*, 1774.

Neue Bilderbuche für Kinder, avec le texte en allemand, en français, en anglais, en italien.

Neue Bildergallerie für sohne und tochter, aus dem Reich der Natur, Kunst, und Zitten. Berlin, 1804.

On consultera avec fruit, sur le mérite de ces différens ouvrages, l'excellent traité de Niemeyer, que nous nous plaisons souvent à citer : *Grundsätze der erzichung, etc.*, 7[e] édition, tome II, 4[e] beilage, §. 9, pages 445 et suiv.; et l'estimable bibliothéque de Gutsmuths. = *Bibliotek der zeitschrist für pædagogik, erziehung und schulwesen.* Gotha et Leipsig, 1800, 1807. (*Voyez* l'année 1801, vol. II, 3[e] section.)

de méthode; leurs auteurs ont trop peu étudié les opérations de l'esprit humain; les instituteurs de sourds-muets en Allemagne se plaignent eux-mêmes de ne point posséder encore un choix de gravures fait avec intelligence, dont ils puissent faire dans leur enseignement un usage véritablement utile. (1)

Le langage mimique a été étudié par Engel (2), Seckendorff (3), Gurber (4), Lowe (5), Solbrig (6), en le considérant spécialement sous le rapport de la déclamation; par Klodius, dans ses relations avec les beaux-arts (7); mais il a été étudié par Veinberger dans ses rapports directs avec le système des signes méthodiques employés dans l'in-

---

(1) *Voyez* M. Neumann, *Die Taub-Stummen-anstalt zu Paris, etc.*, note de la page 12.

(2) *Ideen zu einer mimik.* Berlin, 1785, 1804.

(3) *Vorlesungen über declamation und mimik.* Brunswick, 1816.

(4) *Brief an Kotzebue über Ifflands mimik.* Vienne, 1801.

(5) *Kurz gefasste Grundsätze von der Beredsamkeit der leibes.* Hambourg, 1755.

(6) *Die Kunst der Rednerischen und theater, etc., declamation.* Berlin, 1819. (C'est un extrait de l'ouvrage anglais d'Austin.)

(7) *Grundritz der Korperliche Beredsamkeit, etc.* Hambourg, 1792.

struction des sourds-muets (1), avec l'espoir d'en tirer une application générale.

Mais, un examen détaillé de ces branches accessoires de travaux, nous écarterait trop de notre but, et nous forcerait de dépasser les limites que nous avons dû nous prescrire. Il nous suffira de les avoir indiquées sommairement ici aux instituteurs de sourds-muets, dont le zèle ira y chercher de précieux matériaux pour leurs études.

Nous ne saurions quitter l'Allemagne, sans ajouter ici quelques indications que nous puisons dans l'ouvrage nouvellement publié par M. Neumann; ouvrage qui n'avait point encore vu le jour, quand le premier volume de celui-ci a été imprimé. A la tête de tous les inventeurs de l'art d'instruire les sourds-muets en Allemagne, dont nous avons offert le tableau au troisième Chapitre de cette deuxième Partie, il conviendrait de placer Joachim Pascha, prédicateur de l'électeur Joachim II de Brandebourg, mort en 1578, lequel instruisit, par le moyen des estampes, sa fille, devenue sourde-muette dès le berceau (2). Il faudrait y joindre encore, d'après M. Neumann,

---

(1) *Versuch einer allgemeine anwendbare mimik, etc.*, Vienne, 1816.

(2) Ce fait est tiré de Seidel (*Bilder gallerie*. Berlin, 1751, page 72.)

Conradi, en 1698, et Lhar Schulze, en 1711. Il ne nous donne d'ailleurs aucun détail sur les travaux de l'un ni de l'autre (1); nous n'en avons trouvé d'ailleurs dans aucun autre recueil.

---

(1) *Die Taub-Stummen-anstalt zu Paris, etc.* 1827, pages 58, 73.

CHAPITRE XIV.

Travaux récens en Suisse. — MM. Ulrich, Naëf; Institut bernois.

L'ART destiné à réhabiliter les sourds-muets de naissance fut transporté aux pieds des Alpes, par MM. Keller et Ulrich. Les premiers, ces deux instituteurs donnèrent à la Suisse un établissement dont elle était digne, un exemple qui a été imité avec empressement. Keller, pasteur de Schlieren, dans le canton de Zurich, avait consacré ses loisirs à l'éducation de deux jeunes sourds-muets. Il avait soumis ses vues à l'abbé de l'Épée, par le canal d'Hottingue, et avait reçu l'approbation entière de ce célèbre instituteur. Bientôt il forma et entretint avec celui-ci une correspondance suivie, le consultant dans toutes les difficultés qu'il rencontrait. Keller, cependant, loin d'être un imitateur aveugle, se dirigeait aussi par des vues qui lui étaient propres; il emprunta en modifiant. Témoin des travaux de ce respectable pasteur, M. Ulrich fut admis à les partager, et se dévoua sans réserve à cette honorable mission; il entra en correspondance avec l'abbé de l'Épée, se rendit à Paris auprès de lui, passa un an à ses côtés, mérita son estime,

son amitié, se montra animé du même zèle et revint dans sa patrie où les infortunés privés de l'ouïe, trouvèrent en lui un bienfaiteur, un père, autant qu'un maître. Il combina les procédés de l'abbé de l'Épée avec ceux de Keller, sans s'attacher exclusivement ni aux uns ni aux autres, en s'appliquant à réunir les avantages de tous deux, en y joignant le fruit de ses propres méditations (1). C'est ainsi qu'il a adopté une marche qui lui est particulière, et dont les heureux résultats nous sont attestés par l'honorable témoignage que lui a rendu l'Académie de Zurich (2). Plus tard, M. Ulrich, par un semblable succès obtenu sur une sourde-muette de Genève, a reçu un suffrage non moins remarquable de la part de la commission d'instruction publique de cette ville (3). Le mode de procéder de Keller et de M. Ulrich était essentiellement analytique. C'était en se rendant compte de l'origine des idées, qu'ils cherchaient à en donner une juste explication à l'élève; ils s'atta-

---

(1) *Voyez* l'ouvrage intitulé *Versuch über die beste lehrart Taub-Stummen zu unterrichten.* Zurich, 1786.

(2) *Voyez* la lettre de l'Académie de Zurich à l'abbé de l'Épée, à la suite de la *Véritable Manière d'Instruire les Sourds-Muets*, page 302.

(3) *Notice succincte relative à l'établissement d'une école pour l'Instruction des Sourds-Muets, à Zurich;* brochure publiée sans date, il y a plus de trente ans.

chaient à réunir la simplicité avec l'enchaînement dans leur enseignement, et l'un de ces deux caractères était la conséquence de l'autre. Aux yeux de M. Ulrich les deux systèmes de la parole artificielle et des signes mimiques offrent, chacun, des avantages dont l'instituteur doit tirer parti, et c'est de leur association qu'il peut se promettre les plus grands avantages. (1)

Comme M. Ulrich s'était formé auprès du pasteur Keller, M. Naëf s'est formé à son tour sous les yeux et sous la direction de M. Ulrich. Comme son digne maître aussi, il s'est approprié la méthode dont il a hérité ; il y a apporté des modifications importantes. Ayant placé son institut à Yverdun, dans la même ville où s'exécutaient les travaux du célèbre Pestalozzi, M. Naëf a été à

---

(1) Loin d'être le partisan exclusif d'une méthode particulière, M. Ulrich considère avec raison ces préférences trop souvent excitées ou nourries par l'amour-propre des instituteurs, comme un obstacle aux progrès de l'art et à la propagation de ses bienfaits. Il blâme les disputes qui se sont élevées sur ce sujet. Son expérience lui a appris que chaque procédé, employé à propos dans les limites qui lui conviennent, et par un homme de talent, a son utilité. Telle est l'opinion que ce respectable instituteur, aujourd'hui magistrat et membre du Tribunal suprême du canton de Zurich, exprime dans une lettre qu'il m'a fait l'honneur de m'écrire dernièrement, à l'occasion de ses travaux, dont il ne parle lui-même qu'avec une extrême modestie.

portée d'étudier les principes de cet instituteur; il y a puisé les vues qui l'ont dirigé dans l'enseignement des sourds-muets, et l'application qu'il a faite de ces principes a constitué le caractère spécial de sa manière de procéder.

Les observations que M. Naëf s'est étudié à faire sur les sourds-muets, l'ont conduit à reconnaître que ces infortunés, alors même qu'ils sont encore abandonnés, sont bien loin d'être réduits à l'état d'un pur automate, comme l'ont supposé plusieurs écrivains; il s'est assuré que les sourds-muets possèdent déjà des idées dont ils n'ont pas encore les signes.

M. Naëf a essentiellement considéré sous un aspect philosophique la tâche confiée à l'instituteur des sourds-muets. L'intuition est l'esprit de sa méthode (1). L'enseignement, à ses yeux, ne peut

---

(1) « La méthode intuitive, dit M. Naëf, se fonde sur le « besoin qu'éprouve et que manifeste sans cesse la nature « humaine, d'être éclairée sur ce qui se passe en elle, et d'en « acquérir une parfaite conscience. Ayant pour principe fon- « damental de toujours suivre la marche de la nature, elle « doit, dans la première époque de l'existence de l'individu, « où celui-ci reçoit toutes ses notions par la voie des sens, « et principalement par celui de la vue, se proposer de dis- « siper la confusion avec laquelle tous les objets extérieurs « frappent les sens. A cet effet, elle prend pour guide l'or- « ganisation sensitive de l'être humain, et elle lui apprend « à classer les impressions variées qu'il reçoit suivant les

être séparé de l'éducation ; il attend de celle-ci les plus précieuses influences.

« différens organes par lesquels ils lui parviennent. Ce rapport raisonné, dans lequel l'individu se trouve placé avec « toutes ses impressions, soit intérieures, soit extérieures, « amène infailliblement le développement de l'esprit, qui a « dès-lors, sur les lois primitives de toute existence, des notions aussi immédiates que l'étaient d'abord les impressions « des sens. Dès-lors, aussi, la méthode intuitive se détache « de ce qui a rapport aux sens ; elle s'adresse immédiatement « à l'esprit ; comme auparavant elle a su mettre de l'ordre « dans ses sensations, elle règle maintenant les idées, en « prenant pour guide la distinction des facultés intellectuelles « et morales, dont l'activité concurrente a produit la variété, « et avec elle la confusion des idées.

« La méthode intuitive n'est donc que l'analyse des opérations de la nature. Elle donne par degrés à l'individu une « vue claire et distincte de ce qui se passe en lui ; en un mot, « de toutes ses connaissances, et par là même elle lui donne « la facilité de les étendre pendant tout le cours de son existence. »

Nous n'avons pas besoin de faire remarquer que la *méthode intuitive* est ici définie d'après les vues propres à Pestalozzi, et telle qu'elle a servi de base à son système.

Ces passages sont extraits, en partie, d'un avis publié à Yverdon, par M. Naëf, en allemand et en français (mars 1816); en partie d'un Mémoire manuscrit qui nous est parvenu par les soins obligeans de S. E. M. le baron de Damas, ministre secrétaire d'État au département des affaires étrangères ; en partie aussi d'explications que M. Naëf a bien voulu m'adresser, avec une obligeance dont je m'empresse de lui témoigner ici toute ma gratitude.

« Le sourd-muet doit, avant tout et à tous égards, « être considéré et développé comme une créature « raisonnable, chez qui, comme chez toute autre de « son espèce, doit se manifester la vie spirituelle, « émanation de la Divinité. » Tel est le principe fondamental du système de M. Naëf. « L'esprit et le « cœur du sourd-muet, dit-il, ne sont ni sourds ni « muets. L'école, dit-il encore, doit être une répé- « tition de la vie. » Il a cherché à agir sur la faculté la plus noble de notre nature, sur la sensibilité morale de son élève. « La direction maternelle, « dans le sens le plus intime de ce mot, est une « condition indispensable pour le succès. La vie « des élèves, dans l'institut, doit être organisée « dans l'esprit d'une vie de famille (1). Le pauvre « sourd-muet, qui a tant de peine à se faire com- « prendre et à comprendre les autres, a tant be- « soin d'amour, et il en est si digne! Il est si aisé « de lui faire tort, de le blesser par un malentendu, « de le rendre sournois, méfiant, malheureux et « même méchant! »

Faire naître et développer les idées, pour leur donner des expressions, telle est la règle fonda-

(1) « Un traitement affectueux qui s'étend à tous, qui em- « brasse tous les détails des soins dont ils sont l'objet, doit « allumer en eux le feu sacré de l'amour pour leur maître et « pour ceux qui les entourent, doit exciter en eux les senti- « mens de la reconnaissance et de la confiance. »

mentale que M. Naëf s'est prescrite dans l'enseignement; elle lui paraît même être la seule possible. « Elle est fort différente sans doute de l'usage « suivi dans l'éducation ordinaire, où les expressions sont d'abord offertes aux élèves, sauf à lui « faire ensuite acquérir les idées ; et de là les préventions répandues contre la capacité du sourd-muet pour les notions abstraites, parce qu'on « ne peut, à son égard, se faire, en l'instruisant « par les mêmes moyens, les mêmes illusions qu'on « se fait à l'égard des autres enfans que l'on suppose pourvus de ces notions, parce qu'ils en prononcent les termes.

« L'esprit est conduit par sa propre nature à généraliser ce qu'il a vu dans un cas individuel; « mais, en généralisant, il est souvent induit en « erreur. La vie et l'instruction doivent donc être « assez riches pour lui fournir des termes de comparaison qui suffisent pour circonscrire exactement les notions qu'il s'institue.

« La valeur des formes de la langue et des lois « de la syntaxe ne peut être expliquée au sourd-muet, qu'autant qu'il a perçu lui-même les rapports dont ces formes sont l'expression.

« C'est la nature elle-même qui invite l'instituteur des sourds-muets à s'emparer de ce langage « mimique et physionomique, dont elle a si abondamment pourvu ces infortunés, et qu'elle les « a rendus si habiles à exécuter; l'instituteur les

« excitera, les aidera à perfectionner ce langage
« comme à l'étendre. Quelquefois même il con-
« courra avec eux pour sa formation. L'instituteur
« ne peut assigner aucune limite déterminée à
« ce langage; car il s'étend de lui-même avec le
« cercle des idées de l'élève; il s'en servira pour
« vérifier si l'élève a saisi le sens de ses leçons, et
« pour le lui faire saisir quand il n'y serait pas
« parvenu par lui-même. »

M. Naëf renonce aux secours du langage mimique, dès que les signes naturels ne suffisent plus pour faire comprendre la signification des mots de la langue. Les signes artificiels ne répondraient plus alors au but que l'instituteur se propose; il a recours aux mots de la langue déjà connus, à l'aide desquels il explique ceux qu'il s'agit de faire connaître.

Toutefois, M. Naëf a cru devoir adopter les signes grammaticaux de l'abbé Sicard; mais il évite de trop s'occuper de leur signification abstraite; il les considère comme des cadres où vont se ranger les tableaux mouvans produits par les scènes mimiques du développement de la langue, dont il puise toujours la matière dans la vie de l'élève et les circonstances qui l'environnent. Il ne donne les signes grammaticaux à celui-ci, qu'après lui en avoir fait sentir la nécessité; il le conduit à les construire en quelque sorte par lui-même en instituant les lois de la grammaire.

C'est sur la langue écrite que M. Naëf fait reposer essentiellement l'enseignement des sourds-muets; il en fait une sorte d'exercice pour la réflexion, en les accoutumant à se rendre compte par écrit de l'expérience qu'ils acquièrent. Les occupations de ses élèves, leurs jeux, leurs délassemens, les événemens qui se passent autour d'eux, les scènes qui s'offrent à eux dans leurs promenades, sont autant d'occasions qu'il met à profit.

Il a eu l'idée ingénieuse de faire tenir par chacun d'eux un journal où ils consignent ces observations, ces souvenirs, qu'ils se communiquent les uns aux autres, et qui est ensuite corrigé par l'instituteur. Il les exerce aussi de très bonne heure à la lecture, en mettant sous leurs yeux des contes et des fables à leur portée. Quand ils ont appris à connaître la valeur des formes de la langue, il leur fait dresser par eux-mêmes, et d'après l'analogie, des tableaux de déclinaisons et de conjugaisons.

En conservant ainsi son rang à l'écriture et à la lecture, en tirant le plus grand parti du langage mimique, M. Naëf estime cependant que l'enseignement de la parole artificielle est d'une extrême importance; il ne s'en dissimule pas les lenteurs et les difficultés, surtout pour une réunion nombreuse d'élèves, surtout encore pour les sourds-muets qui ont déjà passé le premier âge. Indépendamment de l'avantage qu'obtient le sourd-muet

d'être admis par la parole artificielle à la conversation habituelle et générale, M. Naëf suppose que cet exercice de l'organe vocal donne au sourd-muet beaucoup de lumières sur la nature de la langue, lui inspire plus d'intérêt pour l'étude, et lui fait faire des progrès plus rapides dans son étude.

M. Naëf fait également usage de l'alphabet manuel; il l'emploie alternativement avec les signes mimiques naturels, par des traductions réciproques de l'un de ces deux langages en l'autre.

Il désapprouve avec raison, comme une marche peu naturelle et peu attrayante pour l'élève, l'enseignement séparé et prolongé de la nomenclature; il s'empresse de combiner les mots en propositions, pour reproduire en son entier le tableau de la pensée. Son expérience l'a conduit à penser que l'abbé de l'Épée et l'abbé Sicard sont tombés dans deux erreurs opposées, l'un en s'attachant trop à la construction mécanique du mot de la langue, l'autre en voulant donner à ce même mot une explication trop métaphysique.

L'instituteur d'Yverdon nous semble avoir apprécié avec beaucoup de sagacité les fruits qu'on peut retirer, pour l'instruction des sourds-muets, de l'art du dessin, des notions élémentaires du calcul et de la géométrie; il leur fait jouer, avec raison, un rôle essentiel dans son plan. Après avoir débuté par le dessin linéaire, l'élève copie des

modèles, exécute même des figures de son invention; mais en procédant des formes les plus simples aux plus composées, et en se soumettant, pour les dessiner, à certaines conditions données, relatives aux lignes, aux angles, etc. A ces exercices se rattache un cours pratique de perspective. Le calcul et la géométrie élémentaires sont montrés d'après la méthode intuitive de Pestalozzi.

M. Naëf a remarqué que la géographie intéresse beaucoup ses élèves; ils s'y appliquent d'eux-mêmes pendant leurs heures de loisir. Il a soin d'accroître encore cet intérêt, en associant l'histoire à la connaissance des lieux qui lui servent de théâtre. Il a remarqué encore, et c'est une observation que nous recueillons avec une douceur singulière, avec un empressement mêlé de joie, chaque fois qu'elle s'offre à nous; il a remarqué que le sourd-muet embrasse avec une grande ardeur les idées religieuses, dès qu'elles lui sont offertes; qu'il aime à s'en pénétrer, qu'il y puise une abondante consolation.

La gymnastique est le principal exercice corporel que M. Naëf admette pour ses élèves; il en a recueilli beaucoup d'utilité; mais il s'est fortement prononcé contre l'introduction de toute espèce d'apprentissage de métiers industriels dans un institut de sourds-muets. Il est convaincu que par de semblables travaux mécaniques, on contrarie le développement harmonieux des facultés intellec-

tuelles et morales, qu'on enlève à leur culture un temps dont elle ne peut se passer, qu'on fortifie chez le sourd-muet une prépondérance de l'homme physique sur l'homme moral, déjà trop fortement prononcée par l'effet du retard qu'a éprouvé son éducation. Il croit même que l'on contrarie ainsi les voies de la Providence, qui a, dit-il, réservé le premier âge de la vie, comme une époque sacrée, pour la libre préparation à la haute destinée qui lui appartient, et qui a voulu que cet âge fût exempt de tout service et de tout travail pour la subsistance de l'individu, en confiant à ses parens le soin d'y pourvoir.

C'est auprès de M. Naëf que s'est formé M. Burki, auquel les administrateurs de l'Institut des sourds-muets placé à Bachtelen, près Berne, ont confié la direction de cet établissement. Les principes d'après lesquels il est régi, le plan qui y est adopté, présentent, sous deux rapports essentiels, un intérêt particulier : on s'est attaché, dans cet institut, à simplifier, autant qu'il était possible, les procédés employés pour l'instruction du sourd-muet; on y a donné, à l'éducation du sourd-muet, une direction éminemment morale.

Des circonstances relatives à la situation économique de l'Institut des sourds-muets près de Berne, ont mis ses administrateurs dans l'heureuse nécessité de chercher à réduire les méthodes d'enseignement au plus haut degré de simplicité dont

elles soient susceptibles, et par là ils se sont trouvés naturellement conduits à rendre ces méthodes accessibles aux instituteurs ordinaires; de sorte que l'emploi pourrait par la suite en être répandu dans les écoles ordinaires; qu'ainsi tous les sourds-muets seraient à portée des moyens d'instruction (1), et que l'institut spécial formé pour eux ne serait plus destiné qu'à être un établissement normal. En lisant les judicieux rapports publiés par ces administrateurs (2), on est frappé de la parfaite analogie de leurs vues avec celles qu'a exposées M. le pasteur Daniel (3). Les méditations théoriques de cet estimable auteur se sont rencontrées avec les directions pratiques adoptées dans l'Institut bernois, et servent de confirmation réciproque. (4)

---

(1) On compte environ 1,000 sourds-muets dans le canton de Berne.

(2) *Bericht über Taub-Stummen anstalt bey Bern*. Berne, 1823, 1824.

(3) *Voyez* l'ouvrage dont nous avons donné l'analyse au Chapitre précédent.

(4) M. le pasteur Daniel et MM. les administrateurs de l'Institut près de Berne, ont, chacun de leur côté, reconnu cet heureux accord. M. Neumann (*Die Taub-Stummen anstalt zu Paris*, page 23, dans la note) conteste cependant cette analogie. Mais le témoignage des administrateurs de l'Institut bernois est positif. « Nous avons eu la joie de découvrir, disent-ils (*Zweiter bericht, etc.* Berne, 1824, pag. 4 « et 5), que M. le professeur Daniel, dans son ouvrage sur

On avait d'abord conçu l'idée d'employer, dans l'Institut bernois, le langage des signes, avec le développement artificiel et systématique qu'il a reçu dans l'établissement de Paris et dans un grand nombre d'autres; mais on a été bientôt contraint d'y renoncer, pour se renfermer dans les limites qui étaient imposées par les circonstances, et pour atteindre à cette simplicité de ressorts qu'on se proposait d'obtenir. On a jugé d'ailleurs que ce langage était trop difficile pour devenir un instrument à l'usage des maîtres d'école ordinaires, et qu'il serait à peu près inutile aux élèves eux-mêmes, après leur sortie de l'établissement, pour leur communication avec les autres hommes. On n'a eu garde d'ailleurs d'abandonner les signes mimiques de la création du sourd-muet; on s'en est emparé, au contraire, comme du premier anneau de communication entre le maître et les élèves; mais c'est à ces signes indispensables, comme moyen de préparation à l'étude de la langue, qu'on a restreint le secours de la pantomime. (1)

« l'instruction des sourds-muets et des aveugles, a été « conduit, indépendamment de nous, aux mêmes vues que « nous sur la méthode que nous suivons, comme il le re- « marque lui-même dans son écrit; et nous sommes entrés à « ce sujet en correspondance avec lui. »

(1) Dans le rapport des administrateurs, on compare les signes mimiques à une béquille, qu'il faut rejeter le plus tôt possible, dès que le convalescent est en état de marcher.

On n'attache point non plus, dans l'Institut bernois, à l'articulation artificielle, le même degré d'importance que dans quelques autres établissemens étrangers. Cet art a paru exiger trop de temps, présenter trop de difficultés, pour pouvoir être d'un emploi général, et d'ailleurs, on a remarqué que les résultats qu'il produit compensent rarement les peines qu'il coûte. On ne néglige cependant point d'exercer les élèves à lire sur les lèvres de ceux qui parlent, et à imiter la prononciation, mais sans en faire un but essentiel dans leur instruction. Ces exercices ont donné lieu, dans l'Institut bernois, à une remarque d'un grand intérêt, qui n'avait point encore été faite. Cet institut renferme, comme tous les autres, avec quelques enfans absolument sourds, d'autres qui ne sont atteints que d'une surdité plus ou moins incomplète. Tandis que, dans la plupart des instituts, ceux-ci achèvent de devenir entièrement sourds, dans l'Institut bernois, ils retrouvent, au contraire, graduellement, une faculté d'audition plus ou moins marquée, par le soin qu'on prend à leur faire prêter attention aux sons. (1)

Ce sont donc les caractères de l'écriture que l'on considère et que l'on emploie dans l'Institut bernois, comme l'instrument essentiel pour l'enseignement de la langue, parce que c'est celui

---

(1) *Bericht, etc.* 1823, pages 12 et 13.

dont l'usage s'apprend le plus facilement, et qui, après la parole, jouit d'une plus grande généralité. Pour le sourd-muet, le mot écrit doit non pas représenter, mais remplacer absolument le mot parlé; il doit représenter immédiatement l'objet. (1)

On n'a point prétendu, dans l'Institut bernois, substituer l'enseignement classique au premier enseignement de la langue, tel que le reçoivent les enfans ordinaires : mais, en continuant à distinguer les *leçons de la nourrice*, pour nous servir de l'expression du rapport, des instructions données par le maître, les instituteurs des sourds-muets se sont chargés tour à tour des uns et des autres. L'instituteur remplit la première fonction, cette espèce d'office maternel (2), en enseignant à son élève à regarder autour de lui, à noter ce qu'il observe, à l'exprimer, dès qu'il lui est possible, par de petites phrases; car on a judicieusement remarqué que nos perceptions ne sont jamais, dans notre esprit, isolées d'un jugement; que la marche de la nature est de commencer de bonne heure à exprimer des faits dans des propositions simples. On se hâte donc d'introduire, le plus tôt possible, le sourd-muet à l'adoption de ces pro-

---

(1) *Bericht, etc.* 1823, page 13.

(2) *Ibid.*, page 14.

positions; on évite de se traîner avec lui sur une nomenclature dépourvue d'intérêt et de sens. On ne s'attache point d'abord aux mots isolés, aux déclinaisons, aux conjugaisons, aux formes diverses que reçoivent les mots dans le discours; mais on fait d'abord débuter l'enseignement syntaxique avec l'emploi du premier adjectif, et la construction des phrases avance toujours parallèlement avec l'expression des idées simples. De cette manière, on se trouve promptement dégagé des signes mimiques, comme moyens de définition. Alors aussi on peut provoquer sans cesse des jugemens nouveaux. Les questions sont proposées; elles sont échangées entre l'élève et le maître; l'intelligence, aux facultés actives desquelles on fait ainsi un constant appel, s'éveille plus vivement, et prend un rapide essor. (1)

C'est ensuite de la syntaxe, ainsi enseignée par l'usage, qu'on fait dériver les formes grammaticales.

On considère, avec raison, dans l'Institut bernois, le calcul comme une des parties essentielles de l'instruction des sourds-muets; mais on y a adopté, pour principe, de faire précéder les opérations sur les chiffres, par le calcul de tête : afin de diminuer pour l'élève les premières difficultés de la numération, on fait usage de fiches de différentes

(1) *Bericht, etc.* 1823, pages 15 et 16.

couleurs, suivant, dans leurs valeurs, la progression décuple. On enseigne aussi le dessin, mais surtout dans l'intention de former l'œil et la main; aussi a-t-on judicieusement lié cet exercice avec l'étude des formes géométriques.

On ne partage point, dans l'Institut bernois, l'opinion désavantageuse que d'autres personnes ont conçue et exprimée sur le caractère des sourds-muets; et, tout en reconnaissant que l'isolement auquel ils sont condamnés, que l'abandon dans lequel on a trop généralement le tort de les laisser, doit inévitablement leur être funeste, on proteste hautement contre l'excessive sévérité de quelques arrêts portés même par des instituteurs de sourds-muets, et qui ont représenté ces infortunés sous les couleurs les plus défavorables (1). C'est avec autant de confiance que de zèle qu'on a entrepris leur éducation. La culture des facultés du sourd-muet, tel est le but éminent auquel on se dirige dans l'Institut bernois : c'est surtout l'homme moral qu'on veut former, en développant l'homme intellectuel. Une bonne éducation physique, des exercices gymnastiques, sont appelés à y concourir comme préparation ou comme moyens auxiliaires. Les deux grands ressorts qu'on emploie sont : l'*affection* et l'*exemple;* le *travail*

(1) *Zweiter Bericht*, *etc.* 1824, page 11.

et l'*ordre* complètent le régime moral (1). Les châtimens corporels en sont bannis, comme les récompenses puériles; le nom de l'élève coupable, affiché contre un mur, suffit comme punition. On a jugé convenable de ne point précipiter l'enseignement religieux, de peur de donner aux enfans, sur le sujet le plus auguste et le plus grave, des idées fausses qui auraient des conséquences funestes; on fait jaillir cet enseignement du spectacle de la nature et des témoignages de la conscience, lorsque sa voix commence à se faire entendre d'une manière distincte (2). Déjà on ressent les heureux effets de ce système; les élèves sont heureux et deviennent bons, connaissent leurs devoirs et s'y attachent.

(1) *Zweiter Bericht, etc.* 1824, pages 15, 17.

(2) *Bericht, etc.* 1823, page 21.

CHAPITRE XV.

Travaux récens en Hollande et en Danemarck. — MM. Guyot, Peerlkamp, Vanheiningen Bosch, etc.

Un siècle après que l'art des sourds-muets avait vu tracer, en Hollande, ses premiers linéamens par la main des Van Helmont et des Amman, il a obtenu, dans le même pays, par les soins de MM. Guyot, père et fils, le plus haut degré de développement auquel il soit parvenu jusqu'à ce jour.

Disciple de l'abbé de l'Épée, instruit par les exemples de ce zélé instituteur, animé du même esprit, le respectable M. Guyot père avait adopté ses principes, mais modifié et perfectionné sa méthode, en l'appliquant dans l'Institut de Groningue. Les deux fils de M. Guyot ont d'abord secondé les travaux de leur père, et les continuent aujourd'hui, dignes l'un et l'autre de soutenir un tel héritage. Ils ont décrit en commun l'Institut dont leur père fut le créateur, et qu'ils dirigent aujourd'hui, dans un ouvrage qui offre d'excellentes vues et d'utiles modèles (1). Déjà les bases prin-

(1) *Beschrijving van het instituut voor Doof-Stommen te Groningen, etc. Door C. Guyot jur. utr. Doct.* Groningue, 1824, in-8°.

cipales sur lesquelles repose le système adopté dans cet établissement avaient été exposées par M. Pierre Hofmann Peerlkamp (1); et M. Vanheiningen Bosch, en publiant l'alphabet manuel qui y est usité, avait présenté également un résumé aussi rapide que lumineux de la marche que l'on y suit dans l'éducation des sourds-muets (2). Ces deux derniers écrivains ont été attachés à l'enseignement de l'Institut hollandais.

M. Peerlkamp, en jetant un coup d'œil sur l'histoire de l'art, assigne une supériorité marquée aux instituteurs modernes sur les premiers inventeurs de l'art. Le premier titre sur lequel il fonde cette supériorité est l'emploi qu'ils ont fait du langage mimique. M. Peerlkamp voit dans ce langage le moyen essentiel de l'instruction des sourds-muets. Les premiers inventeurs de l'art, les Ponce, les Bonet, les Van Helmont, les Amman, ont eu, à ses yeux, le tort, sinon de négliger entièrement l'usage des signes employés par le sourd-muet, du moins de n'avoir point développé, rectifié, perfectionné ces signes, en les soumettant à certaines règles. « Ce langage des signes est de tous

---

(1) *Petri Hofmanni Peerlkamp Gymn. Docum. Rect., Dissertatio de Surdorum-Mutorumque Institutione.* Groningue, 1806, in-8°.

(2) *Berigt Houdende Eenige wenken overhet eerste onderwijs aan Doof-Stommen, etc., etc.* Groningue, 1821.

« le plus ancien; il est commun à tous les hommes; « les mouvemens de la tête, l'expression de la « physionomie, le regard, le front lui-même et « toutes les parties mobiles du visage, les attitudes « et les mouvemens du corps et des membres, « abondent en expressions aussi vives que fidèles « pour révéler les pensées de l'esprit et les secrets « du cœur; ce langage n'a rien d'arbitraire, comme « nos idiomes conventionnels; en s'unissant à la « parole elle-même, il lui prête une éloquence « toute nouvelle. L'antiquité est pleine des pro- « diges opérés par la puissance de la pantomime : « les voyages dans les contrées inconnues n'en « offrent pas moins d'exemples. Pourquoi donc « dépouiller le sourd-muet de la ressource qui lui « reste, du privilége qui lui avait été accordé en « compensation de ses pertes? C'est aux modernes « instituteurs de notre âge qu'appartient le mérite « d'avoir enfin reconnu cette vérité fondamentale « et d'avoir su, en s'emparant des signes du sourd- « muet, en former un système artificiel, leur don- « ner des formes régulières. » (1)

Le second titre sur lequel se fonde la supériorité des instituteurs modernes, est, suivant M. Peerlkamp, une conséquence du premier. Jusqu'à ces derniers temps, les sourds-muets ne recevaient

(1) *Dissertatio de Surdorum-Mutorumque Institutione*, pages 11 à 19.

guère qu'un enseignement individuel; de nos jours, seulement, on a ouvert pour eux des écoles publiques, où ils peuvent se réunir en société, s'aider les uns les autres, et recevoir en commun les bienfaits de l'éducation. (1)

C'est à l'abbé de l'Épée et à l'abbé Sicard que M. Peerlkamp rapporte l'honneur d'avoir commencé cette ère nouvelle; il aime à rappeler tout ce que le fondateur de Groningue devait au premier de ces instituteurs (2); mais il réclame aussi, en faveur de M. Guyot père, le mérite d'avoir donné à l'art un nouveau degré de perfection, par ses propres méditations et sa longue expérience.

Quatre caractères nous paraissent distinguer essentiellement la méthode de ces estimables instituteurs : l'harmonie qu'ils ont su introduire entre les divers procédés qu'ils font concourir à l'instruction du sourd-muet; l'habileté avec laquelle ils ont gradué la marche de l'enseignement; le soin qu'ils ont apporté à entourer les premiers débuts de l'élève de tout ce qui peut les lui rendre plus attrayans et plus faciles; enfin, la juste importance

---

(1) *Dissertatio de Surdorum-Mutorumque Institutione*, page 30.

(2) « Optime itaque de humana conjonctione meritus est « senex divinus, qui hanc artem, quantum potuit, vulgari « voluit, iis imprimis credens, apud quos bene deponi arbi- « trabatur. » *Dissertatio, etc.*, page 34.

qu'ils ont accordée à l'éducation proprement dite, c'est-à-dire à la culture des facultés physiques, intellectuelles et morales des sourds-muets de naissance. (1)

Rien ne nous paraît plus propre à donner une idée exacte et fidèle du système adopté par MM. Guyot, que les deux tableaux ci-après, qui comprennent la classification et la suite des exercices tels qu'ils ont lieu sous leur direction. Il est seulement à propos de remarquer auparavant, que les élèves sont admis à l'Institut de Groningue, dès l'âge de huit ans, âge que l'instituteur de cet Institut a jugé le plus opportun pour le commencement de l'éducation spéciale que le sourd-muet est destiné à recevoir, et qu'ils y séjournent ensuite pendant sept à huit ans, pour y recevoir cette éducation d'une manière complète.

Le plan de cette éducation comprend d'abord, pour les exercices particuliers au sourd-muet :

1°. La lecture, c'est-à-dire l'intelligence des mots tracés par l'écriture ou l'impression, divisée en trois branches, savoir :

La connaissance des mots;

Celle de la syntaxe;

---

(1) Les trois écrits de MM. Peerlkamp, Vanheiningen Bosch et Guyot, partant des mêmes principes, exposant les mêmes faits, renfermant la même doctrine, nous en réunirons à la fois la substance dans un même tableau.

Les signes indicateurs ou d'action, soit gestes, soit pantomime.

2°. L'*Écriture*, ou l'art d'exprimer ses pensées par écrit, qui comprend :

La rédaction des lettres;

La composition, en traduisant la langue naturelle du sourd-muet dans les expressions de notre langue écrite.

La conversation, par demandes et réponses (toujours par écrit);

La calligraphie.

3°. L'art de parler, qui se compose de celui de lire sur les lèvres d'autrui, de la parole artificielle et de la conversation.

Ce plan comprend ensuite, comme instruction proprement dite, l'enseignement religieux, la géographie, l'histoire naturelle, à laquelle on associe l'emploi des productions de la nature dans les arts; l'histoire nationale, le calcul, le dessin;

Il se termine par l'apprentissage des métiers.

Ces divers exercices se distribuent maintenant, quant à l'ordre successif, en trois classes : l'élève séjourne un an et demi à deux ans dans la première; trois ans dans la seconde; à peu près autant dans la dernière.

Exercices de la première classe :

1. Première culture des facultés physiques, intellectuelles et morales; jeux et gravures;

2. Emploi et bonne direction des signes naturels;

3. Alphabet manuel;

4. Écriture avec le crayon, sur le papier;

5. Premières notions de l'arithmétique;

6. Articulation artificielle; émission des sons;

7. Imposition des noms aux objets familiers;

8. Dessins avec la craie;

9. Petits ouvrages à la main, comme filets, tricots, etc.

Exercices de la deuxième classe.

1. Développement de la raison;

2. Extension et rectification de l'art des signes;

3. Écriture courante;

4. Les quatre règles de l'arithmétique;

5. Parole figurée aux yeux par le mouvement des lèvres;

6. Mots de toutes sortes, suivant toutes leurs significations;

7. Traduction du langage mimique naturel au sourd-muet, en phrases de notre langue artificielle, exécutée par écrit;

8. Dessins au crayon et d'après les modèles;

9. Compositions originales. — Premiers principes de l'art oratoire;

10. Apprentissage. — Métiers.

Exercices de la dernière classe.

1. Perfectionnement de l'art des signes, panto-

mimes complètes. — Expression des notions abstraites dans ce langage;

2. Écriture;

3. Continuation de l'arithmétique. — Règle de trois, etc.;

4. Parole artificielle dans tout son développement;

5. Emploi des mots accompagnés d'exemples. — Lectures dans les livres;

6. Dessin d'après le modèle;

7. Compositions. — Conversations. — Lettres;

8. Style. — Art oratoire;

9. Géographie;

10. Histoire naturelle;

11. Histoire générale, nationale, sacrée;

12. Enseignement religieux;

13. Apprentissage des métiers. (1)

Au moment où l'enfant entre dans l'Institut de Groningue, loin de se hâter de lui présenter l'appareil de l'étude, on ne s'occupe que de calmer sa crainte et de dissiper sa tristesse, que d'obtenir son affection et sa confiance, que de lui rendre agréable la nouvelle vie qui commence pour lui, que d'établir des liens d'amitié entre ses camarades et lui. On excite sa curiosité par le spectacle

---

(1) *Berigt Houdende Eeinige wenken, etc.;* par M. Vanheineigen Bosch, pages 25 à 28. = *Beschrijving van het instituut, etc.;* par MM. Guyot, pages 35 et suiv.

d'objets nouveaux; on fait naître en lui le désir de l'instruction; on laisse agir sur lui l'exemple de ses camarades occupés à lire, à écrire. (1)

C'est un principe fondamental de la méthode de M. Guyot, que de faire commencer l'enseignement, pour le jeune sourd-muet, sous la forme d'un jeu, afin de le lui rendre tout à la fois et plus attrayant et plus facile. L'ingénieuse tendresse de l'instituteur n'a rien négligé pour atteindre à ce but. Il a des cartes où les images des objets sont représentées d'un côté, où leurs noms sont inscrits de l'autre : il fait imiter leurs formes par des contours tracés avec la craie. Les dés, le jeu du domino, celui de l'oie, tout est mis à contribution. C'est même en jouant que l'enfant apprend à former les premiers caractères de l'écriture, sans s'en douter, en traçant des lignes droites ou courbes, etc. : M. Guyot emprunte aux ouvrages d'Olivier (2) et de Nieuwold

---

(1) Peerlkamp, *Dissertatio, etc.*, page 19.

(2) Le principal ouvrage d'Olivier, professeur à Dessau, porte pour titre : *Otho-epo-Graphische elementarwerk*, etc. Il est destiné à apprendre à lire et à écrire aux enfans, et divisé en deux parties, l'une théorique, l'autre pratique. Le système d'Olivier a rencontré quelques critiques, en même temps qu'il a obtenu de nombreux apologistes. Au nombre de ceux-ci est M. Wolke, qui paraît s'en être avantageusement servi dans l'instruction des sourds-muets. (*Anweissung wie kinder und Stümme, etc.*, page 493.) Olivier appartient

les méthodes qu'il suit dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture; il puise surtout dans l'*Orbis pictus* d'Amos Comenius, pour représenter tous les objets dans une suite de figures. Le dessin et les gravures jouent un rôle essentiel dans la première période de l'enseignement adopté à Groningue; ils sont appelés à retracer, par leurs formes visibles, tous les objets qui ne peuvent être directement montrés à l'élève. C'est ainsi que l'habile instituteur étend progressivement le cercle des idées de son élève. L'histoire naturelle est mise à contribution; elle fournit aux jeux du sourd-muet des objets variés toujours nouveaux, dont on lui fait remarquer les formes, les couleurs, l'emploi, les propriétés principales. (1)

L'éducation physique des sourds-muets est ordinairement fort négligée dans leurs familles. MM. Guyot attachent une juste importance à réparer les effets de cette négligence par des exercices bien entendus, et, en formant le maintien et l'extérieur de leurs élèves, ils leur font contracter des habitudes d'ordre qui jusqu'alors leur

---

à l'école formée par l'ami de l'enfance, le fondateur du *Philantropinum* de Dessau, par Basedow. (*Voyez* Niemeyer, *Grundsaetze der erziehung, etc.*, tome II, 3[e] Partie, §. 38, 40, 57, pages 353, 361, 414.)

(1) *Beright Houdende Eenige venken, etc.*, §. 7, page 10 = *Beschrijving van het instituut, etc.*, pages 48 et suiv.

étaient trop étrangères. Ils leur inspirent le goût du travail, et les arrachent ainsi progressivement à cette vie animale dans laquelle ils étaient jusqu'alors ensevelis. Ils nourrissent et fortifient l'intelligence en même temps qu'ils enseignent la langue, en accoutumant le sourd-muet à observer et à comparer; en lui communiquant des notions simples, élémentaires, positives; en lui faisant remarquer les propriétés et les fonctions des divers agens, les causes, les effets, les moyens. Surtout ils s'efforcent de développer en lui les affections du cœur, le sentiment du beau et du bon. Ils estiment que le sourd-muet ne peut guère recevoir que dans un établissement nombreux, l'éducation qui lui est nécessaire, du moins d'une manière complète. Frappés de voir combien les vicieuses habitudes que les sourds-muets contractent dès le bas âge dans le sein de leurs familles, opposent ensuite d'obstacles aux soins que leur instituteur s'efforce de leur donner, M. Vanheiningen Bosch, dans son *Précis de la Méthode de MM. Guyot,* désire qu'on adresse aux parens de ces infortunés des instructions qui leur indiquent comment ils devraient préparer ces enfans à l'éducation qu'ils doivent ensuite recevoir (1). Ceux qui ont eu occasion de visiter l'Institut de Groningue lui rendent unanimement le témoi-

(1) *Beright Houdende Eenige wenken*, page 6.

gnage que l'attention donnée à la culture des facultés chez les sourds-muets, y est récompensée par les plus heureux résultats.

Les signes mimiques dont le sourd-muet est lui-même l'inventeur, ceux qu'il apporte avec lui auprès de son maître, sont, aux yeux de MM. Guyot, un moyen précieux dont celui-ci doit s'emparer pour étudier les dispositions, les idées acquises de son élève, pour apprendre à le bien connaître, et pour se mettre en même temps dans une communication intime avec lui. Ce langage sensible, qui représente les objets par leurs formes sensibles, peut aussi devenir un instrument pour l'enseignement; mais il faut pour cela que l'instituteur réforme complétement le langage ébauché par le sourd-muet, lui donne plus de richesse et de précision tout ensemble; et le conduise en quelque sorte parallèlement à nos langues artificielles (1). MM. Guyot ont adopté les signes méthodiques des abbés de l'Épée et Sicard; ils les adoptent même dans ce qu'ils ont de purement conventionnel. Comme nos deux célèbres instituteurs, ils traduisent la langue mimique du sourd-muet dans la langue nationale écrite; ils ne se contentent pas de traduire mot par mot, ils transportent des phrases entières d'une langue dans l'autre : ils font décomposer au sourd-muet la

(1) *Beschrijving van het instituut*, pages 45 et suiv.

pensée qu'il s'agit d'exprimer, en une suite de signes, laissant à l'élève la liberté de produire ces signes dans l'ordre qui lui est naturel, avec les ellipses qui lui sont propres. A chacun de ces signes, ils attachent le mot de la langue nationale qui lui correspond, comme exprimant la même idée à peu près, suivant le mode de la traduction interlinéaire. Ils rétablissent ensuite progressivement, par une suite de transpositions, les termes de la phrase dans l'ordre commandé par les lois de la construction, dans la grammaire de la langue nationale, comblent les lacunes, ajoutent les articles, les conjonctions, remplacent les noms par les pronoms. Le sourd-muet se trouve amené de la sorte à concevoir le système d'un langage entièrement différent de celui qui lui était naturel, un système dont jusqu'alors il ne connaissait aucun modèle. Suivant l'opinion de MM. Guyot, le sourd-muet pensera toujours avec les signes dont il s'était accoutumé à faire usage; nos langues ne seront pour lui que des langues savantes, des langues mortes (1). Toutefois ils reconnaissent que les signes mimiques seraient un instrument insuffisant pour donner à l'intelligence le développement convenable, et à l'instruction l'étendue qu'elle doit recevoir. (2)

(1) *Beschrijving van het instituut*, pages 62, 83.
(2) *Ibid.*, page 54.

Plusieurs motifs font considérer à MM. Guyot, le secours de l'articulation artificielle et de l'alphabet labial comme absolument indispensable au sourd-muet. Cet instrument ne leur semble pas seulement nécessaire pour mettre le sourd-muet en rapport avec les personnes qui ne savent ni lire ni écrire, pour rendre plus rapides, plus faciles, plus continus leurs entretiens avec celles-là même qui écrivent et lisent, mais aussi pour seconder les opérations de la pensée, fixer les souvenirs dans la mémoire. (1)

Au surplus, dans le plan de ces instituteurs, l'enseignement de la parole artificielle ne retarde point l'enseignement logique de la langue ; car les exercices mécaniques que le premier exige n'ont lieu que concurremment avec les études, et ne leur enlèvent point le temps qui leur est nécessaire.

MM. Guyot ne paraissent point avoir adopté de procédé spécial pour l'enseignement de la grammaire; ils prennent pour guides les travaux des abbés de l'Épée et Sicard, pour lesquels ils témoignent toujours la plus haute estime.

On ne peut trop applaudir aux soins que prennent ces instituteurs pour inculquer de bonne heure à leurs élèves les premiers fondemens des connaissances, pour leur donner des notions justes

---

(1) *Beschrijving van het instituut*, pages 58 et suiv.

de chaque chose, pour les accoutumer à analyser leurs idées. Leurs élèves tiennent une espèce de petit journal, y notent leurs leçons, en rendent compte, rédigent des lettres, s'essaient à diverses compositions, lient des entretiens suivis, s'exercent ainsi à la conversation. Ils s'exercent surtout à la lecture : on met à cet effet, entre leurs mains, des livres élémentaires choisis et à leur portée. L'histoire naturelle est mise heureusement à contribution pour préparer la voie aux idées religieuses (1). Ainsi les élèves sont conduits, par le spectacle de la création, aux notions des choses invisibles et à la pensée du Créateur. La morale est étroitement associée aux sentimens religieux. On développe les affections dans le cœur des jeunes sourds-muets ; on les exerce à la patience, à la connaissance d'eux-mêmes, à l'empire sur eux-mêmes. On leur fait remarquer, dans leurs rapports mutuels, l'image des devoirs et des droits sur lesquels repose la société civile. (2)

On attache, dans l'Institut de Groningue, une juste importance à l'enseignement du dessin et du calcul : il est considéré comme éminemment propre à captiver l'attention de l'élève, à développer sa raison, en même temps qu'on y voit

---

(1) *Beschrijving van het instituut,* pages 82 à 87.

(2) *Ibid.*, page 93.

une préparation favorable pour les professions industrielles : aussi ces deux genres d'exercices s'appliquent-ils généralement à tous les élèves; ils commencent de très bonne heure, et se prolongent pendant le cours de l'éducation. On accoutume les élèves à calculer de tête. (1)

Les sourds-muets, d'après le témoignage de MM. Guyot, prennent un vif intérêt à toutes les branches de l'instruction qui leur est donnée, et se portent avec plaisir à l'étude; rien ne fait mieux l'apologie de la marche qui est suivie par les instituteurs, et de l'esprit qui les anime. (2)

Les directeurs de l'Institut de Groningue emploient avec succès des sourds-muets pris dans le nombre de leurs anciens élèves, pour les seconder dans leur enseignement; ils en font des répétiteurs, et les chargent de préparer, d'introduire les élèves qui commencent. (3)

L'apprentissage des professions industrielles est considéré, dans le plan de MM. Guyot, comme un exercice moralement utile en lui-même, pour accoutumer les élèves au travail, pour continuer leur éducation physique. Cet apprentissage comprend essentiellement la passementerie, la cha-

---

(1) *Beschrijving van het instituut*, pages 70 à 71.

(2) *Ibid.*, page 67.

(3) *Ibid.*, page 61.

pellerie, l'état de cordonnier, la menuiserie, etc., pour les garçons, qui sont, à cet effet, conduits chez différens maîtres dans la ville : on enseigne aux filles, dans le sein de l'établissement, les divers ouvrages de leur sexe. (1)

Nous avons encore une obligation essentielle à MM. Guyot, à raison du soin qu'ils ont pris pour nous donner une bibliographie méthodique de tous les documens relatifs à l'art d'instruire les sourds-muets, et d'y indiquer même les ouvrages où l'on peut trouver quelques citations, quelques indications sur ce sujet; travail qui suppose les recherches les plus étendues, et qui est disposé dans l'ordre le plus lumineux. (2)

Les sourds-muets sont encore redevables à l'un de MM. Guyot, d'une dissertation fort remarquable, dans laquelle, en jurisconsulte aussi savant que judicieux, il a traité tout ensemble l'histoire et les principes de la jurisprudence relative à la

---

(1) *Berigt houdende eenige wenken, etc.*, page 26.

(2) *Sijtematisch gerangschikte lijst der werken, etc.* Groningue, 1824. Je regrette vivement de n'avoir connu cette nomenclature bibliographique, qu'au moment où l'on commençait l'impression du présent travail.

On la trouve annexée à la suite de la *Beschrijving van het institut*, par MM. les frères Guyot, et de la *Dissertatio juridica inauguralis de jure Surdo-Mutorum*, de M. Rembt-Tobie Guyot.

condition de ces infortunés (1) dans les matières tant civiles que criminelles. M. Rembt-Tobie Guyot juge les sourds-muets avec une extrême sévérité; il va jusqu'à déclarer que le sourd-muet serait à jamais privé de la raison, si l'art humain ne venait suppléer pour lui au refus de la nature (2). Confondant, du moins suivant notre opinion, dans la triste condition du sourd-muet, ce qui appartient à l'isolement presque absolu dans lequel il est quelquefois laissé, de toute relation sociale, avec ce qui peut provenir de la privation d'une langue artificielle; confondant les bienfaits que le sourd-muet peut attendre d'un commerce même encore incomplet avec les autres hommes, avec ceux qu'il ne peut obtenir que des enseignemens didactiques d'un maître (3), M. Guyot fonde peu d'utilité sur

---

(1) *Dissertatio juridica inauguralis de jure Surdo-Mutorum, etc.* Groningue, 1824.

(2) *Ibid.*, pages 13, 34 et suiv.

(3) Nous avons eu déjà l'occasion de citer l'opinion de M. Guyot et de la combattre (*voyez* Ire Partie, note à la suite du Chapitre IV, tome Ier, page 125); qu'il nous soit permis d'y ajouter encore quelques réflexions, en relevant la méprise qui nous paraît avoir égaré l'estimable auteur. Un sourd-muet, né dans une condition pauvre, qui aura été négligé de ses parens, laissé presque seul, abandonné à l'oisiveté, livré à l'apathie, sera dépourvu de raison, parce que son intelligence n'aura point été éveillée par le commerce de ses semblables; tout enfant, même doué de la parole et de

l'emploi de signes propres au sourd-muet. « Ces « signes, dit-il, ne sont compris que des personnes « habituées à vivre avec les sourds-muets, et n'en « sont pas même exactement compris : nous ne « pouvons communiquer, par signes, au sourd-« muet, que les choses qui se montrent ouver-« tement aux yeux, et encore d'une manière in-« certaine et imparfaite » (1). L'instituteur de Groningue ne se flatte pas que l'instruction du sourd-muet puisse jamais égaler celle d'un homme exempt de cette infirmité. Il pense même que l'éducation ne saurait les délivrer de certains défauts qui leur sont propres : une curiosité excessive, une défiance générale, un défaut d'empire

---

l'ouïe, qui éprouverait le même sort, subirait les mêmes conséquences. Ce n'est point exclusivement la privation de la parole, c'est aussi la vie solitaire qu'il faut en accuser. Mais, que l'isolement cesse, que l'enfant sourd-muet obtienne de ceux qui l'entourent les soins de l'affection et le commerce que permet son infirmité, sans qu'il ait besoin d'un maître et d'un enseignement artificiel, ce commerce seul, ces soins, commenceront à développer les facultés de son esprit et de son cœur. Seulement, ce développement sera aussi imparfait que ses moyens de communication seront bornés, et, par conséquent, que ses relations seront restreintes. Il apprendra à juger, il saura aimer : qui sait agir, a en lui le germe de la vie intellectuelle ; qui sait aimer, a en lui le germe de la vie morale.

(1) *Dissertatio juridica, etc.*, pages 25, 29.

sur leurs propres penchans, une passion singulière pour l'imitation, une extrême facilité à se laisser conduire. (1)

Si quelques uns de ces jugemens peuvent être plus ou moins contestés, du moins on souscrira à l'exposition lumineuse que trace M. Guyot, de la différence qui existe entre la manière de penser particulière au sourd-muet, même après qu'il a reçu l'instruction la plus complète, et celle qui est commune aux hommes doués de l'audition et de la parole (2); on applaudira surtout aux sages conseils qu'il donne aux personnes qui environnent les sourds-muets, sur la patience et l'indulgence qu'on doit accorder à ces infortunés, et sur les soins qu'on doit prendre pour répandre la sérénité sur leur vie. (3)

L'établissement formé par M. Guyot a rappelé, dans les Pays-Bas, l'attention des hommes éclairés sur la condition des sourds-muets et l'art qui tend à les en arracher. M. Fuk a donné quelques notions sur l'origine et l'histoire de l'art, comme aussi sur la condition légale des sourds-muets (4):

---

(1) *Dissertatio juridica, etc.*, pages 26, 32 et suiv.

(2) *Ibid.*, page 38.

(3) *Ibid.*, page 39.

(4) *Redevoering, etc.* Groningue, 1821.

MM. Koopmeh-Hartmann (1) et Kesman (2) ont comparé l'état du sourd-muet à celui de l'aveugle-né. M. Wauters, ancien vicaire d'Heminxen, arrondissement d'Anvers, sans avoir jamais lu d'ouvrage sur l'art, a tenté de lui-même, par des moyens qui lui sont propres, d'instruire quelques sourds-muets. On cite avec beaucoup d'éloges les résultats qu'il a obtenus. Il paraît s'être essentiellement attaché à reproduire le mécanisme de la parole. Du reste, le détail de ses procédés n'a point encore été publié. (3)

Les seuls travaux publiés en Danemarck, sur l'art d'instruire les sourds-muets, sont les écrits du docteur Castberg, professeur, médecin et directeur de l'Institut royal des sourds-muets à Copenhague, qui ont embrassé à la fois et l'instruction de ces infortunés, et leurs maladies, et les traitemens qui leur conviennent. Nous n'avons point été à portée de les étudier; mais, en les trouvant cités avec estime, nous n'avons recueilli aucune indication qui nous fasse supposer qu'ils pouvaient renfermer quelques vues nouvelles sur les méthodes. Il paraît qu'il avait donné la pré-

---

(1) *De l'État de l'Aveugle-Né, comparé à celui du Sourd-Muet*. Bruxelles, 1817.

(2) *Over den Staat van den Doof-Stumme, vergeleken mel dien von den blindgeborene*. Groningue, 1814.

(3) *Voyez* la *Revue encyclopédique*. Décembre 1826.

férence à celle que pratiquait à Vienne Joseph May (1), et son opinion est de quelque poids. Instituteur aussi zélé que judicieux, le docteur Castberg ayant été chargé, par le roi de Danemarck, de recueillir et d'employer les meilleures méthodes pour l'instruction des sourds-muets, ne se contenta pas de demander des informations en divers pays, il parcourut l'Allemagne, l'Italie, la France, pour examiner par ses propres yeux, et pour comparer, d'après leurs résultats, les diverses institutions et les procédés qui y étaient mis en usage (2). L'exemple du docteur Castberg eût mérité de trouver un plus grand nombre d'imitateurs.

---

(1) *Voyez* ci-devant, Partie II, chap. XI, page 49.

(2) Le docteur Peter Atke Castberg paraît avoir découvert, pendant son voyage en Italie, l'ouvrage du prieur Jacob Affinati, d'Acuto, qu'on cite comme le premier qui ait été publié sur l'art d'instruire le sourd-muet (voir ci-devant, Part. II, ch. Ier, tom. I, p. 324); il en cite le titre : *Il muto che parla, Dialogo ove si tratta, dell' excellenza e de' difetti della lingua umana, e si spiegano più di* 100 *concetti scritturali soprà il silenzio, con l'applicazione delli Evangeli, i quali servono per commodo degli Padri predicatori : opera molto utile a che desidera di favellare rettamento e senza esre biasimato, etc.* Venise, 1608. Mais cet ouvrage, au lieu d'être en effet destiné à l'art qui nous occupe, ne serait qu'une sorte de manuel spirituel à l'usage de l'ordre des Dominicains, ce qui nous consolerait de l'impossibilité où nous sommes de consulter ce document.

CHAPITRE XVI.

Travaux récens, en Angleterre, aux États-Unis. MM. Watson, Arrowsmith, Roget, Thornton, Akerly, etc., etc.

C'est à M. Braitwood que l'Angleterre est redevable d'avoir vu se ranimer dans son sein l'étude d'un art qu'y avaient créé les Bulwer, les Dalgorno, les Wallis, les Holder, et qui, après eux, était demeuré si long-temps dans l'oubli. M. Braitwood commença à s'occuper, dans la ville d'Édimbourg, de l'instruction des sourds-muets, et transporta ensuite, en 1783, son école au bourg d'Hacney, près de Londres (1). Neveu et digne successeur de cet homme de bien, M. Watson ne s'est pas borné à exercer ce bienfaisant ministère; il a, dans un ouvrage théorique et pratique tout ensemble, répandu sur l'art les lumières d'une saine philosophie; il nous a fait partager les fruits de sa longue expérience, et connaître le bel établisse-

(1) *Instruction of the deaf und Dumb, or a theoretical and pratical view, etc.* Londres, 1809, Introduction, page xxiij. = M. Braitwood est mort en 1796.

(2) C'est l'ouvrage cité ci-dessus.

ment dont la direction est depuis trente ans confiée à ses soins, aux portes de la capitale de l'Angleterre. C'est dans des notions justes sur la nature, les propriétés du langage, et sur les fonctions des sens relativement aux acquisitions de l'intelligence (1), qu'il a pris son premier point de vue pour fixer les principes de l'art. C'est ensuite dans les observations faites sur le sourd-muet, dans l'étude de ses dispositions, de sa capacité relative, qu'il a cherché les indications propres à aider la marche de l'instituteur (2). Il a pris cet infortuné au berceau; il a comparé sa situation à celle de l'enfant ordinaire, pendant le cours du premier âge; il a observé comment le premier se trouve condamné à une sorte d'inaction intellectuelle, pendant que le second puise, sans le soupçonner, des élémens d'instruction dans les rapports continuels avec tout ce qui l'entoure; il a vu s'élever ainsi entre eux une différence toujours croissante. M. Watson s'empare du jeune sourd-muet à l'âge de neuf ans; il lui donne ses soins pendant cinq autres années. Son plan d'enseignement réunit et met en accord la plupart des instrumens de communication adoptés dans les divers systèmes. L'écriture et la lecture occupent le premier rang;

---

(1) *Instruction of the deaf und Dumb, etc.*, pages 40, 44, 48, 49.

(2) *Ibid.*, pages 73, 82.

L'alphabet labial et la prononciation artificielle se présentent de front pour imiter les services de la parole; l'alphabet manuel lie encore ces deux ordres de signes à ceux de l'écriture; les signes mimiques et les estampes accompagnent ces divers appareils d'instrumens matériels, comme des moyens d'interprétation servant à faciliter l'explication des mots, et à seconder leur alliance avec les idées. De la sorte, chaque mot se trouve, par un quadruple lien, soumis à la puissance de la mémoire; quatre voies sont ouvertes pour arriver à sa connaissance. M. Watson estime, d'après son expérience, que cette multiplicité de ressorts, sans entraîner aucune complication embarrassante pour l'élève, peut donner au contraire plus d'énergie à ses souvenirs, un plus grand essor à son intelligence. (1)

M. Watson a fait commencer ensemble l'alphabet labial, l'articulation artificielle, la lecture et l'écriture; il les fait marcher constamment d'accord, s'appuyant les uns sur les autres. C'est dans une étude approfondie du mécanisme de la parole,

---

(1) Cette observation, ainsi que plusieurs de celles qui composent le résumé qu'on va lire, sont puisées dans des lettres de M. Watson lui-même, que je dois à sa parfaite obligeance, et dans lesquelles il a bien voulu me donner de précieuses explications; je m'empresse de lui en exprimer ici toute ma reconnaissance.

qu'il a puisé les moyens d'assigner à la formation de chaque lettre les conditions qui lui sont propres. Pour enseigner au sourd-muet comment il doit remplir ces conditions diverses, M. Watson se contente de lui faire observer comment elles se sont accomplies par ceux qui déjà sont doués de la parole. L'élève remarque du regard tous les mouvemens, toutes les positions de l'organe vocal qui se manifestent au-dehors; il applique son doigt sur les muscles qui sont mis en action, pour en sentir le jeu; il s'efforce ensuite de les imiter (1). Cette première partie du procédé est entièrement individuelle, l'instituteur ne pouvant s'occuper que d'un seul élève à la fois. Mais, dès que chaque commençant a surmonté les premières difficultés, qu'il a appris à former les sons élémentaires, simples et composés, l'enseignement devient collectif et simultané. Les élèves sont alors distribués en classes de six, huit ou dix, pour apprendre les mots du vocabulaire. A la tête de chaque classe est placé un moniteur sourd-muet, élève aussi, mais plus exercé, qui en montrant le mot écrit et désignant son objet, prononce ce même mot avec force. Toute la classe répète à la fois ce qu'elle a vu faire, et chaque élève, en articulant de bouche le même mot, l'écrit aussi sur son ardoise.

---

(1) *Instruction of the deaf and Dumb, etc.*, pages 5, 8, 11 et suiv.

Ainsi les élèves de l'instituteur anglais apprennent à lire sur les lèvres d'autrui, en même temps qu'à articuler, et c'est même l'un de ces deux arts qui les conduit à l'autre. Aussi acquièrent-ils une habileté surprenante dans la pratique du premier. Ils forment ainsi des entretiens et établissent des dialogues, soit entre eux, soit avec leurs maîtres. M. Watson ne pense pas que l'apprentissage de l'articulation artificielle retarde aucunement la marche de l'enseignement général; la simultanéité des exercices procure cet avantage, qu'on n'est pas contraint de consommer à celui de la parole un temps spécialement réservé.

Les détails des procédés suivis par M. Watson sont déterminés par la prononciation particulière de la langue anglaise. Les singularités de cette prononciation, dans ses rapports avec l'orthographe, offrent de grandes et nombreuses difficultés, dont les élèves triomphent cependant sans beaucoup d'efforts.

Les élèves de M. Watson ne prennent connaissance des caractères imprimés, que dans la quatrième année; nous ignorons pour quel motif.

Les deux instrumens d'interprétation, les signes mimiques et les estampes, prêtent à la fois, dès l'origine, leur assistance à l'instituteur anglais, pour suppléer à la présence des objets qu'il veut nommer; mais de ces deux instrumens, le premier a reçu de M. Watson des limites beaucoup plus

étroites que dans l'Institut de Paris; le second y a reçu, au contraire, un développement beaucoup plus étendu que celui qui est généralement admis dans la plupart des instituts de ce genre.

M. Watson a observé et recueilli avec soin les signes mimiques du sourd-muet, tels que celui-ci se les est créés à lui-même, pour établir une première communication entre le maître et l'élève. Dès le début de son enseignement, il y cherche une introduction, un passage nécessaire pour arriver à l'interprétation de mots qui appartiennent aux deux langages, l'un écrit, l'autre articulé, mais il n'approuve point qu'on étende l'usage d'un tel genre de signes au-delà de ces exercices préparatoires; il rejette toute élaboration du langage mimique exécutée par l'instituteur, qui aurait pour but d'en faire un langage artificiel semblable à nos langues analytiques et régulières. La création et l'emploi des signes méthodiques ne seraient, à ses yeux, qu'une vaine fatigue, et l'objet auquel on voudrait les employer serait illusoire; « car quelle « nécessité, dit-il, d'aller péniblement donner cette « forme savante à l'idiome imparfait et barbare du « sourd-muet, pour venir ensuite le traduire en « nos langues, lorsque nous pouvons directement « enseigner ces langues elles-mêmes en présence « des objets, au milieu des circonstances et des « occasions qui leur servent naturellement d'in- « terprètes? »

En méditant les ouvrages des abbés de l'Épée et Sicard, l'instituteur anglais n'a point adopté cette portion de leur système (1). Nous regrettons que lors du voyage fait par l'abbé Sicard, en Angleterre, avec Massieu et Clerc, dans l'année 1815, on n'ait point songé à établir un parallèle régulier et approfondi entre les résultats obtenus par les voies diverses qui sont propres aux établissemens de Paris et de Londres.

On doit savoir beaucoup de gré à M. Watson d'avoir composé, pour l'usage spécial du sourd-muet, un recueil d'estampes destinées à replacer sous ses yeux les images des objets dont on lui apprend à connaître les noms; car les collections de ce genre qui ont été exécutées pour les enfans ordinaires, outre qu'elles sont en général assez imparfaites, ne sont point disposées de manière à satisfaire aux besoins particuliers de nos élèves. M. Watson en a composé un volume entier, qui fait passer successivement en revue les diverses fonctions ou professions de l'homme dans l'état de société, les alimens, les membres du corps, les instrumens des métiers, les animaux, les plantes, les productions de l'art, les habitations, les phénomènes de la nature, les instrumens de musique, les armes,

(1) *Instruction of the deaf and Dumb, etc.*, Introduction, page xxxiv. — *Of communicating a Knowledge of language to the naturaly deaf and Dumbs*, pages 82, 83, etc.

en ne prenant dans chaque classe, cependant, qu'un petit nombre d'objets, ceux qu'on suppose les plus familiers. Ces images suppléent à la pantomime, et donnent une idée plus certaine et plus précise de la valeur des mots. L'estimable auteur eût rendu ce travail encore plus utile, s'il l'eût assujetti à un ordre plus méthodique, si leur succession était mieux en rapport avec le développement des idées de l'élève; si, au lieu de se borner à employer ces estampes pour seconder l'interprétation des mots substantifs, il eût aussi combiné son plan, de manière à les faire servir pour connaître la valeur des adjectifs, des verbes, des prépositions, des adverbes par des rapprochemens ou des contrastes ménagés à propos.

Le vocabulaire des noms substantifs, placé à la suite de l'ouvrage de M. Watson, est divisé également en un certain nombre de classes, sur un plan à peu près semblable, où les parties du corps, les infirmités, les alimens, les remèdes, les vêtemens, les étoffes, etc., occupent le premier rang. Ce vocabulaire a le mérite d'être généralement conçu dans un système d'analogie, d'être restreint à une juste sobriété, et de ne contenir qu'un choix de noms bien entendus. Cependant nous désirerions aussi une progression plus logique dans les classes qui le composent. Nous désirerions encore, dans chaque classe, une distribution mieux entendue, où rien ne fût abandonné au hasard, où l'esprit

pût apercevoir plus nettement les rapports qui existent entre les mots d'une même famille.

Le zèle infatigable de l'instituteur anglais a fait présent aussi à ses élèves d'un recueil de vocabulaires pour chacune des parties de l'oraison, et, dans chacune, d'un choix de termes à l'usage des commençans (1). Ici l'auteur a cru devoir suivre l'ordre alphabétique : son motif se fonde sur le désir de suivre une marche naturelle. En partageant le principe, nous ne saurions adopter la conséquence. L'ordre alphabétique, purement fortuit, n'a aucun fondement dans la nature : la voie que la nature invoque est celle de l'analogie.

Ce principe nous paraît plus justement appliqué par l'auteur, lorsqu'il se propose d'assimiler l'instruction du sourd-muet, dans l'intelligence de la langue, à celle que reçoit l'enfant ordinaire dans l'éducation maternelle. C'est par le témoignage des exemples, qu'il fait concevoir la valeur des verbes auxiliaires, des pronoms et des modes des verbes qu'il explique (2) : c'est dans quelques propositions très simples, qu'il montre la syntaxe en application, faisant connaître, avec la signification de chaque terme, les rapports qui les unissent entre eux, accoutumant ses élèves à changer

(1) *A selection of verbs and adjectives, etc.* Londres, 1826.

(2) *Instruction of the deaf and Dumb, etc.*, pages 99 et 108.

tour à tour chacun des membres de la phrase, un à un, jusqu'à ce qu'ils parviennent à composer par eux-mêmes un discours semblable. (1)

Dès que l'élève est en état de concevoir et de former ainsi une proposition entière, époque que M. Watson a la sagesse d'accélérer autant qu'il est en son pouvoir, l'instituteur se hâte d'employer ce nouvel instrument pour l'instruction du sourd-muet par une suite de dialogues, dans lesquels le maître d'abord, l'élève ensuite, jouent tour à tour le rôle d'interrogateur. C'est dans ces dialogues, comme dans une suite de cadres, que l'instituteur fait successivement entrer tous les termes qui composent sa nomenclature, appelant l'objet lui-même, ou son dessin, ou son signe mimique, pour rendre compte de la valeur du nouveau mot introduit dans la langue. Cette marche se répète sur les adjectifs et les verbes. (2)

Il n'est pas permis de douter que M. Watson ne soit essentiellement redevable de ses succès à cet enseignement animé, où la langue se montre dans l'expression d'un tableau entier, et où l'élève est sans cesse appelé à jouer un rôle actif.

Dans ses entretiens avec son élève, l'habile in-

---

(1) *Instruction of the deaf and Dumb, etc.*, pages 100 et 101.

(2) *Ibid.*, pages 104 et 105.

stituteur se rattache à cette analogie, aux entretiens par forme de dialogues succèdent les exercices de lecture, et M. Watson n'a rien négligé non plus pour mettre le sourd-muet en état de profiter, le plus promptement possible, d'un moyen aussi précieux d'instruction. Il a composé, dans ce dessein, un choix de lectures proportionnées à la capacité du sourd-muet qui commence (1) : ce sont des phrases détachées, réduites d'abord à la plus extrême simplicité, qui se développent et se compliquent progressivement. Le choix, cependant, ne pourrait-il pas être mieux conçu? embrasse-t-il les connaissances élémentaires les plus utiles ? Les définitions grammaticales que ce petit livre renferme sont-elles nécessaires au sourd-muet? sont-elles propres, dans le commencement surtout, à captiver son attention ? ne trouve-t-on pas, dès les premières pages, des propositions trop complexes, des notions d'un abord trop difficile ? la gradation des difficultés est-elle convenablement observée ?

Dès que l'élève est en état de construire une phrase, il doit fournir, chaque jour, à son instituteur, quelques lignes de sa composition ; on lui laisse le choix du sujet, on le corrige, et, le len-

---

(1) *A first reading book for Deaf and Dumb children learning the english language.* Londres, 1826.

demain, on lui fait répéter ce qui a été corrigé la veille. (1)

En même temps que M. Watson enseigne la langue à ses élèves, il applique à l'instruction positive l'instrument dont il les met en possession : les leçons de religion, de morale, d'histoire, de géographie, forment le sujet de leurs dialogues. Il saisit la première occasion qui se présente naturellement pour faire connaître aux sourds-muets les notions du juste et de l'injuste, appliquées aux actions humaines, du mérite et du démérite, pour les conduire par là à celles d'une récompense et d'une punition au-delà du tombeau; pour les élever à la pensée d'une intelligence suprême, de ses perfections, et des rapports qu'il est permis à la créature humaine d'entretenir avec son Créateur. (2)

M. Watson a trouvé un grand avantage à employer des moniteurs sourds-muets comme auxiliaires; les élèves les plus avancés sont distribués en classes de vingt ou trente; tous y sont à la fois en action : ils se portent à l'étude avec ardeur, et se montrent avides de succès. (3)

---

(1) *Instruction of the Deaf and Dumb*, page 11.

(2) *Ibid.*, pages 124 et suiv.

(3) M. Watson, auquel j'avais demandé quelques renseignemens sur l'ouvrage de Bulwer (*voyez* ci-devant, 2ᵉ Chapitre de cette Partie, tome Iᵉʳ, page 330), n'en connaît,

C'est dans les principes de M. Watson qu'a été rédigé l'article sur les *Sourds-Muets* que nous trouvons dans le Supplément de l'Encyclopédie d'Édimbourg (1) : cet article, d'un petit nombre de pages, est un véritable traité élémentaire sur la théorie et la pratique de l'art, aussi remarquable par la méthode et la clarté, que par l'esprit philosophique qui l'a dicté. Son auteur est M. le docteur Roget, membre de la Société royale. Quoiqu'il n'approuve point le système des signes méthodiques, il n'en rend pas moins à la mémoire de l'abbé de l'Épée le plus éclatant hommage. Il combat les préjugés trop généralement admis à l'égard des sourds-muets, et réfute les exagérations de l'abbé Sicard sur l'incapacité dont il les supposait atteints avant qu'ils aient participé aux bienfaits de l'éducation. Il reconnaît en eux des facultés qui n'attendent, pour être excitées, qu'un éveil convenable; une sensibilité qui peut être développée comme celle des autres enfans; des affections qui demandent à prendre leur cours, et qui peuvent être mises heureusement à

---

comme nous, que le titre, et n'a pu le découvrir pour le consulter. J'ai reçu la même réponse de M. Orpen, secrétaire de la Société de Dublin.

(3) *Supplement to the fourth and firth edition of the Encyclopædia britannica.* Édimbourg, 1819, vol. III, 2e Partie, page 467.

profit pour le succès de l'instruction elle-même: aussi recommande-t-il aux instituteurs de s'attacher, avant tout, à obtenir l'affection de leurs élèves, à pénétrer dans des jeunes cœurs à peine entr'ouverts encore; il recommande également d'éviter tout ce qui pourrait les décourager ou les blesser, en leur faisant sentir leur infériorité; il blâme l'abbé Sicard d'avoir fait, sous ce rapport, aux jeunes sourds-muets, des révélations indiscrètes. (1)

On ne peut mieux fixer le terme auquel doit tendre l'art d'instruire les sourds-muets, que ne l'a fait M. Roget, ni caractériser plus exactement ce qui constitue son essence.

Il est le seul qui, dans le nombre des instrumens mécaniques de communication, ait fait entrer une espèce d'écriture aérienne, c'est-à-dire des lettres tracées en l'air avec le doigt, ou du moins qui ait donné à l'emploi de cet instrument une attention spéciale. Pour s'adresser, par un semblable moyen, à une personne placée en face, celui qui parle devrait écrire à rebours; mais on évitera cet inconvénient en se plaçant devant une glace ou derrière la personne dont on veut se faire entendre, et prolongeant le bras en avant d'elle. (2)

---

(1) *Voyez* l'art. *Deaf and Dumb*, dans le Supplément de l'Encyclopédie d'Édimbourg, page 471.

(2) *Ibid.*, page 473.

En adoptant l'articulation artificielle, d'après les procédés de M. Watson, la lecture sur les lèvres et la dactylologie, M. Roget ne voit encore, dans cet appareil de moyens, qu'une préparation : c'est dans l'ordre et la suite des idées présentées au sourd-muet qu'il cherche l'instruction véritable (1). Il n'admet qu'avec sobriété l'usage des signes mimiques, et, s'il consent que le maître rectifie ceux de l'élève, il ne lui permet pas d'en instituer de nouveaux, ni « de civiliser, suivant son « expression, l'idiome encore sauvage du sourd-« muet, pour l'introduire à la langue de la civilisa-« tion. » Il ne voit, dans le système des signes méthodiques, qu'un long détour qui retarde la marche de l'enseignement : il recommande, comme plus rapide et plus direct, l'emploi des gravures. (2)

Loin de retenir pendant long-temps l'élève dans les arides exercices d'un alphabet vide de sens, il commence par lui présenter des noms entiers, accompagnés de la valeur qui leur est propre, et c'est par la décomposition des mots qu'il le conduit à classer les élémens alphabétiques. (3)

De même aussi, loin de laisser l'élève épuiser tour à tour les longues séries des vocabulaires destinés à chacune des parties du discours; mar-

---

(1) *Voyez* l'art. *Deaf and Dumb, etc.*, page 468.

(2) *Ibid.*, page 472.

(2) *Ibid.*, page 471.

che suivie dans les écoles du continent, et qu'il censure justement, il fait produire à la fois, dès le début, dans une composition entière, ces mêmes parties, avec leur mutuelle correspondance; il fait marcher concurremment, dans la construction d'une suite de phrases, les élémens de ces vocabulaires, mis en scène à la fois (1); il provoque la création d'un vocabulaire méthodique, d'après le plan indiqué par Locke. (2)

L'indication des objets, les signes mimiques de la création du sourd-muet, les estampes surtout, expliquent la valeur des mots. Les exemples servent d'explication pour la syntaxe. L'auteur n'approuve point que la grammaire et la métaphysique soient appelées pour introduire à l'étude de la langue maternelle. Ces notions scientifiques ne sont nécessaires, à ses yeux, que pour apprendre une langue étrangère, à l'aide de la langue usitée dans son propre pays; mais tel n'est point, suivant lui, le genre d'études auquel le sourd-muet est appelé : la langue du pays doit être aussi pour le sourd-muet la langue maternelle; il n'y a point, entre les idées qu'il apporte et celles de son maître, l'analogie qui permettrait de l'instruire par la voie d'une traduction.

Nous avons vu plusieurs instituteurs de sourds-

---

(1) *Voyez* l'art. *Deaf and Dumb, etc.*, page 477.

(2) *Ibid.*, page 472.

muets recevoir cette mission de la tendresse paternelle; en voici un qui la reçoit de l'affection fraternelle : c'est M. John Pauncefort-Arrowsmith. M. Arrowsmith a entrepris l'éducation d'un frère sourd-muet de naissance, sans connaître aucune des méthodes existantes, et n'ayant d'autre guide que l'expérience acquise chaque jour dans ses propres essais. Une simple maîtresse d'école commença cet enseignement; les deux frères fréquentaient l'école à la fois. La maîtresse exerça celui des deux qui était privé de l'ouïe, à lire, sur les lèvres, les mouvemens produits par l'émission des sons articulés. Rentrés à la maison, celui qui entendait et parlait faisait répéter à l'autre la leçon qu'il avait reçue. La mère fit graver les lettres de l'alphabet sur autant de jetons, et l'enfant s'accoutuma à reconnaître dans ces caractères, les élémens de mots correspondans à ceux de l'alphabet labial; il en forma bientôt des mots; on lui expliqua ces mots, en lui montrant les objets qu'ils signifient. On lui montrait ainsi beaucoup de mots dont il ne connaissait pas encore, dont il ne pouvait connaître la signification : M. Arrowsmith en convient; mais il répond qu'on lui faisait suivre, en cela, la même marche qu'aux enfans ordinaires, auxquels on fait épeler des mots dont ils sont encore incapables de concevoir le sens; réponse très vraie quant au fait, mais qui ne saurait justifier une telle erreur, en lui donnant

un exemple(1). Ailleurs, cependant, il recommande de ne jamais se servir de termes qui soient au-dessus de l'intelligence de l'enfant. (2)

On ne peut s'attendre à rencontrer, dans les tentatives faites par M. Arrowsmith, des vues nouvelles sur les principes de l'art; il était même inévitable que les procédés essayés de la sorte, sans le secours d'aucune lumière théorique, ne fussent atteints d'une imperfection assez notable. Mais ils sont utiles, du moins, à consulter comme une expérience; et le résultat qu'ils ont obtenu, malgré cette imperfection, est d'un véritable intérêt, comme pouvant faire apprécier ceux qu'avec des procédés mieux conçus, on pourrait obtenir dans la simple éducation domestique. On comprend que l'instituteur a dû se rectifier souvent lui-même, et le tableau des difficultés qu'il a rencontrées ne serait guère moins utile que celui de ses succès. Il est, au reste, des difficultés qu'il s'est imposées sans nécessité, comme lorsqu'en voulant enseigner le verbe, pour la première fois, à son élève, en le rendant témoin de l'action correspondante, et l'exprimant dans une phrase, il prétend enseigner en même temps le verbe auxiliaire *pouvoir*, et faire concevoir ainsi la possibilité ou

(1) *The Art instructing the infant Deaf and Dumb, etc.* Londres, 1819, in-8°, chap. Ier, pages 33 et 34.

(2) *Ibid.*, page 44.

l'impossibilité d'exécuter cette même action (1); idée bien abstraite pour le sourd-muet qui commence.

Du reste, M. Arrowsmith n'acheva point son ouvrage d'après ses propres idées. Il commençait à introduire, dans l'esprit de son élève, quelques notions relatives à la religion et à la géographie, avec plus d'empressement peut-être que de prudence, lorsque les ouvrages de l'abbé de l'Épée lui tombèrent entre les mains. Dès-lors il abandonna entièrement ses recherches personnelles; il se persuada qu'il n'y avait rien à perfectionner dans la méthode de l'instituteur français, et il se hâta d'en donner une traduction pour la faire connaître à l'Angleterre.

M. Arrowsmith conseille de commencer, dès l'âge de quatre ans, l'enseignement de l'alphabet au sourd-muet, et, à six ans, l'explication des mots et des propositions les plus usitées.

La privation de la vue lui paraît un plus grand obstacle à l'acquisition des connaissances, que la surdité (2). Il faudrait sans doute distinguer : la proposition est vraie, s'il s'agit des connaissances que l'homme peut acquérir directement par lui-même sur le théâtre de la nature sensible; car le

---

(1) *The Art of instructing the infant Deaf and Dumb, etc.*, chap. II., page 64.

(2) *Ibid.* Introduction, page iij.

sens de la vue nous apporte beaucoup plus de perceptions instructives sur les objets extérieurs, que celui de l'ouïe; mais il en est tout le contraire, s'il s'agit des connaissances acquises par la voie de la tradition, par le commerce des autres hommes, et de celles qui se rattachent au monde moral.

M. Arrowsmith émet, sur les instituts de sourds-muets, une opinion sinon juste, au moins originale. Il estime qu'il serait beaucoup plus utile d'élever un sourd-muet dans une réunion d'enfans entendant et parlant, qu'au milieu de ses camarades d'infortune. « En effet, dit-il, lorsqu'on « veut apprendre la langue française à un Anglais, « ne préfère-t-on pas de l'envoyer dans une école « française? (1) » Cette réflexion, malgré sa singularité apparente, mérite d'être approfondie, et pourrait bien se trouver fondée à quelques égards. Une idée plus singulière encore est celle des avantages que trouveraient, aux yeux de M. Arrowsmith, les enfans entendant et parlant, à être élevés dans des instituts de sourds-muets; idée qui pourrait cependant encore se justifier, si elle était traduite en cette réflexion qui en a été la source : que les enfans apprendraient beaucoup mieux leur langue maternelle, et concevraient des notions plus

---

(1) *The Art of instructing the infant Deaf and Dumb, etc.*, page 103. = Note sur le chap. I[er] de la méthode de l'abbé de l'Épée, page 103.

exactes des choses, si leurs parens et leurs instituteurs étaient soumis aux mêmes nécessités qui commandent de ramener l'enseignement du sourd-muet à la marche tracée par la nature.

Parmi les infirmités dont la créature humaine peut être atteinte, il en est peu qui imposent des privations aussi cruelles que celle qui consiste dans la réunion de la cécité avec la surdité. Ce malheur, qui inspire la compassion la plus profonde, est du moins très rare; il n'en est pas moins nécessaire de lui apporter tous les soulagemens qu'il comporte, et la recherche des soulagemens qu'il peut recevoir, en même temps qu'elle est d'une haute importance pour l'ami de l'humanité, est assurément aussi une des questions les plus intéressantes et les plus profondes pour la vraie philosophie; elle se lie à l'art d'instruire les sourds-muets; car elle tend au même but, en luttant contre de bien plus graves difficultés, et sans obtenir les mêmes secours. L'abbé de l'Épée, l'abbé Deschamps, l'abbé Sicard, mais le second surtout, s'étaient occupés de ce grand problème. L'Angleterre a offert dernièrement un phénomène de ce genre, qui a fixé l'attention des hommes les plus éclairés de ce pays : c'est celui du jeune James Mitchell, fils d'un ministre dans le canton de Murray, que sa sœur a réussi à élever et à instruire elle-même, d'après les di-

rections de M. Parker. Les trois autres sens, le tact, l'odorat et le goût, ont été mis en réquisition pour suppléer à ceux dont cet infortuné était privé. Des caractères en relief, tels que ceux que l'on emploie pour l'instruction des aveugles dans la méthode ordinaire, ont servi pour lui faire connaître les lettres et la formation des mots, pendant qu'on lui faisait remarquer les objets, d'après celles de leurs qualités sensibles par lesquelles il pouvait être affecté (1). Ce phénomène a été l'objet d'une suite de questions judicieuses, d'observations fort curieuses, et de réflexions du plus haut intérêt de la part de l'illustre philosophe M. Dugald Stewart, de sir James Makintosch, de MM. Gordon, Dewar, Glennie, Wardrope (2). Nous nous laisserions entraîner hors de notre but, si nous cédions à l'attrait qu'inspire un sujet aussi neuf; mais nous devons signaler ces documens à l'attention de ceux qui s'occupent de l'éducation des sourds-muets : nous ne pouvons nous dispenser aussi de noter ici, en passant, un fait d'une extrême importance pour

---

(1) *Transactions of the royal Society of Edimbourg*, vol. VIII, Part first, art. VI, page 132.

(2) *Ibid.*, vol. VII, Part first, art. I; vol. VIII, Part first, art. VI, VII. = Articles de MM. Dugald Stewart, John Gordon et Henny Dewar. Ce phénomène a occupé aussi M. Watson. (*Instruction of the Deaf and Dumb, etc.*, p. 63.)

l'étude de la nature humaine, et qui tend à confirmer la conviction que nous avons exprimée sur la moralité du sourd-muet; c'est que James Mitchell distinguait le bien et le mal, avait le sentiment de ses fautes, et s'indignait de l'injustice. (1)

M. Dugald Stewart a voulu voir par lui-même l'enfant atteint de la double privation; il l'a jugé capable de réflexion; il a été frappé de l'affection que cet enfant portait à ses parens : il n'a pas hésité à penser qu'en tirant un parti convenable des trois sens qui restent au sourd-muet-aveugle, on peut l'introduire aux connaissances indispensables pour la vie civile. En recommandant d'employer pour cet enseignement les procédés indiqués par l'abbé Sicard, M. Dugald Stewart remarque cependant que l'instituteur français a beaucoup trop méconnu et négligé les ressources de l'odorat, sens qui acquiert chez le sujet dont il est question, une perspicacité surprenante, et qui, devenant pour lui comme une seconde vue, lui sert pour juger à distance (2). Ce profond penseur, l'honneur de l'Écosse, que nous vénérons comme le prince de la philosophie de notre époque, a jeté, à cette occasion, un coup d'œil ra-

---

(1) Voir la note I, à la suite de ce Chapitre.

(2) *Transactions of the royal Society of Edimburg*, vol. II, Part first. 1824.

pide sur l'art d'instruire les sourds-muets, et a établi, en passant, sur l'histoire de cet art, un fait aussi important qu'ignoré, en replaçant Dalgarno au rang des premiers inventeurs (1). Pourquoi M. Dugald Stewart ne nous a-t-il pas donné, sur les principes de cet art, et les perfectionnemens qu'il attend encore, le résultat de ses propres méditations? Il n'est personne qui eût pu y répandre plus de lumières.

Parmi les écrits qui ont dans ces derniers temps contribué, en Angleterre, à perfectionner ou à propager l'art d'instruire les sourds-muets, on cite encore *la Chyrologie* de M. Lucas, instruction abrégée pour enseigner au sourd-muet à lire, à épeler, et pour lui montrer l'alphabet manuel (2), une suite de lettres insérée dans le *Cottange's monthly visitor* (3), une suite d'articles dans le journal pour la médecine, la chirurgie étrangère (4), un *Traité élémentaire sur l'éducation des Sourds-Muets*, par M. John England (5). Un observateur anonyme, dans un tableau où il expose les principes,

---

(1) Voir la note J, à la suite de ce Chapitre.

(2) *Chyrology, etc.* Londres, 1812.

(3) *Londres*, n° 48; décembre, 1824, vol. IV; n° 49 à 54, janvier, 1825 à juin, tome V.

(4) *Londres*, vol. I, n° 3, mai, 1819, art. VII; vol. II, n° 5, novembre 1819, art. III, n° 3; février, 1820, art. VIII.

(5) *Montrose*. 1819, in-8°.

la direction et les besoins de l'Institut des sourds-muets de Dublin, a peint sous des traits fort défavorables l'état naturel des sourds-muets (1); mais le zèle qu'il témoigne pour l'utile Institut auquel il désire procurer des souscripteurs, peut l'avoir porté à exagérer, même sans le vouloir, le tableau du malheur auquel il s'agit de porter remède. Nous ferons la même remarque à l'égard d'un rapport fait en 1826 sur l'Institut des sourds-muets de Birmingham.

L'Amérique, qui s'est placée si rapidement au niveau de l'Europe, dans la culture des sciences et dans la création de toutes les institutions utiles à l'humanité, ne pouvait rester en arrière dans l'étude de l'art bienfaisant qui nous occupe. Dès l'année 1793, nous trouvons dans les *Transactions philosophiques* de Philadelphie, un Mémoire de M. Willams Thornton sur la manière d'enseigner la langue au sourd-muet (2). L'auteur donne une préférence marquée à la prononciation artificielle, comme à l'instrument le plus favorable aux communications sociales et connues, celui dont l'usage est le plus constant et le plus rapide. Il se borne à indiquer en peu de mots comment le sourd-muet

---

(1) *An investigation into the principles, etc.* Dublin, 1825.

(2) *Transactions of the american philosophical Society held at Philadelphia, etc.*, vol. III, page 310.

doit apprendre à connaître l'alphabet, à former des mots ; il fait servir à l'interprétation des termes de la langue, les signes mimiques propres au sourd-muet, et les représentations des objets par le dessin. Il recommande la classification des idées, comme la condition d'un enseignement fructueux, et donne le modèle d'un cadre général dans lequel peuvent être répartis les objets qui appartiennent aux divers ordres de la nature.

Ceux des philosophes américains qui se livrent à l'étude de la théorie du langage humain sont favorablement placés pour comparer les idiomes des peuples sauvages, et nous leur sommes redevables de recherches intéressantes sur ce sujet. Quelques uns d'entre eux ont étendu leurs observations aux signes mimiques en usage chez ces peuplades encore barbares. M. Williams Dunbar, dans un Mémoire daté de l'État des Natches, a donné un certain nombre d'exemples de ces signes (1), tels qu'il a pu les recueillir parmi les peuplades qui habitent les rivages du Mississipi et les côtes de l'ouest, vers le nord de l'Amérique. Il nous apprend que ces sauvages font un usage abondant et fréquent de la pantomime, l'employant avec une extrême rapidité, et préfèrent souvent au langage articulé cette manière de communiquer. Il ajoute que

---

(1) *Transactions of the american philosophical Society held at Philadelphia, etc.,* vol. VI, Part. I, art. 1.

ces peuplades, quoique parlant des langues entièrement différentes, emploient les mêmes signes mimiques; il croit qu'on peut trouver une ressemblance frappante entre ce même langage des signes et les formes des caractères de l'écriture chinoise (1). Il remarque, au reste, que ce langage d'action est soumis à une étonnante régularité, et forme un système lié par l'analogie. M. Samuel Akerly a eu l'idée ingénieuse de comparer les signes des sauvages américains avec ceux des sourds-muets, tels que les avait donnés l'abbé Sicard (2). Il a découvert que si, parmi les premiers, il en est un certain nombre qui sont particuliers aux sauvages et qui se rapportent à leurs habitudes et aux circonstances qui leur sont propres, il en est aussi quelques uns qui se trouvent avoir une ressemblance frappante avec ceux qui sont employés

---

(1) C'est ainsi que dans l'un comme dans l'autre, par exemple, le soleil est désigné par un *cercle*, la lune par un *croissant*, l'homme par deux lignes droites formant un *angle*, dont le sommet est tourné en haut.

(2) *Observations on the language of signs, read before the New-York Lyceum of natural history, on the* 23, *june* 1823.

On peut consulter aussi le rapport de l'expédition du major Long, auquel M. Akerly a emprunté ces exemples : *Account on an expedition to the Rossley mountains*, by Major J. H. Long. Londres, 1823, tome Ier, page 123, et Appendice B, page 271.

dans notre institution de Paris; et ce qu'il y a de fort remarquable, c'est que cette analogie ne tombe pas seulement sur les expressions de quelques idées familières et sensibles, comme *boire, dormir, manger,* etc., mais sur celles de quelques idées d'un ordre relevé comme *vérité, mensonge, bon, joli,* etc. (1). M. Akerly a publié aussi une suite d'exercices élémentaires à l'usage des sourds-muets, qui renferme la pratique de l'art telle qu'il l'exerce dans l'Institut de New-York, dont la direction est confiée à ses soins. (2)

La création des Instituts de sourds-muets dans quelques villes des États-Unis, les démarches faites pour leur procurer des souscripteurs, les assemblées où se réunissent les bienfaiteurs de ces établissemens, ont donné lieu à diverses circulaires, à des adresses, à des discours, à des rapports imprimés ensuite, qui ont répandu dans les États-Unis la connaissance des principes sur lesquels l'art se fonde, du but qu'il se propose et des moyens qu'il emploie (3). Dans le nombre de ces ouvrages, nous

---

(1) Voir la note K, à la suite de ce Chapitre.

(2) *Elementary exercices for the Deaf und Dumb, etc.* New-York, 1822, in-8°.

(3) *A Discourse pronounced by request of the Society for the Deaf and Dumb, in New-York;* by Samuel L. Mitchill. New-York, 1818, etc., etc. = *Sermon an the opening of the Connecticut azylum, etc.;* by Rev. Th. W. Gallaudet. *Harntford*, 1817, etc., etc.

remarquons avec une satisfaction qui pourrait être une sorte de légitime orgueil, celui que M. Clerc a composé pour l'Institut qu'il dirige d'une manière si honorable. (1)

La littérature américaine a donné le jour à un genre de production dont nous n'avions point encore l'exemple dans celle de la vieille Europe : c'est un poëme sur les sourds-muets, dont l'auteur est M. Mossey Scott. (2)

---

(1) La traduction de ce discours a été imprimée en français. *Genève* et *Paris*, 1818.

(2) *New-York*. 1820.

Note I, *page* 189.

Exemple d'une personne sourde-muette et aveugle dans l'Institut royal de sourds-muets de Paris.

Nous avons, à l'Institut royal, une demoiselle fort intéressante, mademoiselle Morisseau, qui a le malheur d'être à la fois sourde-muette et aveugle. Elle est devenue sourde, et par conséquent muette aussi, dès l'âge le plus tendre; mais elle n'est devenue aveugle qu'à l'âge de treize ans. On avait déjà pu commencer à lui enseigner à écrire, à lire et à connaître la valeur de quelques mots, quand elle a été frappée de cécité; mais alors son éducation a été négligée pendant quelque temps; elle a oublié à peu près ce qu'elle savait. Plus tard, Massieu devint son maître : elle se rappela en partie les connaissances qui s'étaient effacées de sa mémoire, en acquit de nouvelles, en partie à l'aide de caractères imprimés en relief, tels qu'on les emploie dans l'Institut royal des jeunes aveugles, en partie à l'aide d'entretiens qui ont eu lieu avec elle par les signes mimiques et à l'aide du tact. Elle exprime sa pensée par des signes; en plaçant la main dans sa main, on lui fait sentir les formes de l'alphabet manuel. Son instruction religieuse a reçu un assez grand développement et a exercé sur sa destinée la plus heureuse influence. Depuis qu'elle a fait sa première communion, la sérénité et même la joie règne ordinairement sur sa physionomie; elle dit elle-même qu'elle est heureuse, et un jour qu'une de nos institutrices lui en demandait la cause : « Je pense à Dieu, répondit-elle; il est si bon ! » L'image de l'immortalité

future occupe sa pensée, sourit à son cœur. Elle est d'un caractère facile, doux, communicatif. Fort curieuse d'ailleurs, elle entretient un commerce assidu avec ses compagnes; elle ne s'ennuie point : dernièrement, on l'invitait à s'aller coucher; elle s'étonna que l'heure en fût déjà venue : *le temps passe si vite!* dit-elle. Cette infortunée est un monument vivant de la puissance des sentimens moraux et religieux sur la destinée de l'homme. Nous aimerions à décrire ici avec détail ce phénomène, qui mérite presque d'exciter une sorte d'admiration. Ce motif du moins nous servira d'excuse, pour nous être arrêté un instant sur un sujet étranger au cadre de notre travail

NOTE J, *page* 190.

Notice sur Dalgarno, auteur du DIDASCALOCOPHUS.

Nous ne connaissions point l'existence de l'ouvrage de Dalgarno sur l'art d'instruire les sourds-muets, nous ne l'avions vu cité nulle part, lorsque nous avons découvert, dans le curieux mémoire de M. Dugald Stewart, des détails du plus haut intérêt sur cet écrivain. Nous croyons donc devoir réparer ici l'omission involontaire que nous avons commise dans le deuxième chapitre de cette Partie, où il eût dû trouver son rang, et nous ne croyons pas pouvoir mieux faire que de rapporter textuellement ce qu'en dit le respectable philosophe écossais.

« Après avoir ainsi payé le tribut de mon sincère respect aux travaux éclairés d'un célèbre étranger, je me sens appelé à saisir l'occasion qui se présente à moi pour

arracher à l'oubli le nom d'un auteur écossais dont le mérite a échappé à ses contemporains et à ses successeurs. Celui dont je veux parler est George Dalgorno, qui, il y a plus de cent trente ans, fut conduit par sa seule sagacité à adopter *à priori*, sur l'éducation des muets, la même conséquence générale dont la découverte expérimentale et l'heureuse application ont, de notre temps, jeté un éclat si mérité sur le nom de Sicard. J'ai déjà fait mention de Dalgarno dans une note ajoutée à la philosophie de l'esprit humain, comme auteur d'un traité très ingénieux intitulé *Ars Signorum*, ce qui fait croire incontestablement qu'il fut le précurseur de l'évêque Wilkins dans les spéculations conçues par ce dernier à l'égard d'un *caractère réel* et d'un langage philosophique; il me paraît maintenant également clair, d'après une connaissance plus étendue des fragmens abrégés qu'il a laissés après lui, que s'il n'a pas tracé la route aux essais du docteur Wallis pour enseigner aux muets à parler, il a conçu des vues qui, se rapportant aux moyens de les instruire, sont beaucoup plus profondes et plus étendues qu'aucune de celles que nous rencontrons dans les ouvrages de ce savant écrivain, antérieurs à la date des publications de Dalgarno. Je me dispense de m'étendre sur ses droits dans ces deux exemples; mais je ne peux pas renoncer au plaisir de transcrire quelques paragraphes pour justifier ce que j'ai déjà avancé, par rapport à la coïncidence remarquable qui existe entre quelques unes de ses déductions théoriques et les résultats pratiques de l'académicien français. »

« Je conçois (ce sont les paroles de Dalgarno) que « d'heureuses instructions puissent être données à un

« muet, même au berceau, lorsqu'il commence *risu cog-*
« *noscere matrem*, si la mère ou la nourrice a une main
« aussi agile qu'elles ont communément une langue : par
« exemple, je ne doute pas que les mots *main*, *pied*,
« *chien*, *chat*, *chapeau*, *etc.*, bien écrits et souvent pré-
« sentés aux yeux de l'enfant muet, et montrant du
« doigt les mots et les choses, *et vice versa*, comme l'en-
« fant aveugle les entend prononcer, ne puissent être
« connus et retenus par l'un aussi bien que par l'autre ;
« et comme je crois les yeux aussi dociles que l'oreille,
« je ne vois aucune raison pour ne pas rendre la main
« aussi traitable que la langue, et amener la première à
« former des lettres, sinon bien nettes, du moins lisi-
« bles, comme la seconde imite les sons articulés et
« l'écho qui les répète.

« Les difficultés pour apprendre à lire sont si grandes
« dans un plan ordinaire, qu'on s'étonne justement com-
« ment l'enfant parvient à les vaincre..... L'enfant sourd-
« muet, sous la direction de sa mère, passe avec sécurité
« sur tous ces écueils. La distinction des lettres, leurs
« noms, leur pouvoir, leur ordre, les mots divisés en
« syllabes, leurs combinaisons ; ajoutez à cela le ton et
« l'accent ; aucune de ces subtilités embarrassantes ne
« met obstacle à ses progrès..... Il est vrai qu'après être
« sorti de la discipline de la nourrice, et lorsqu'il arrive
« à apprendre grammaticalement, il est obligé d'étudier
« les lettres écrites par leurs formes, leur nombre et
« leur ordre, etc., etc. »

« Le même auteur remarque ailleurs, ajoute M. Dugald Stewart, que l'âme peut exercer son pouvoir par le ministère de chacun des organes; et cependant, lors-

qu'elle est privée de ses premiers secrétaires, la vue et l'ouïe, elle est obligée de se contenter du service de ses laquais et de ses derniers domestiques, les autres sens qui ne sont pas moins vrais et fidèles à leur maîtresse que la vue et l'ouïe, mais pas aussi prompts dans leurs fonctions.

« Je n'ajouterai plus qu'une autre citation, par laquelle mes lecteurs seront capables de voir, sans aucun commentaire de ma part, avec quelle sagacité et quel succès ce philosophe original a anticipé sur les conclusions expérimentales les plus subtiles d'un siècle plus éclairé. »

« Mon dessein, dit Dalgarno, n'est pas de donner un « système méthodique des règles grammaticales, mais « seulement des instructions générales par lesquelles un « précepteur industrieux peut amener son élève sourd à « l'usage vulgaire et ὅτι d'une langue; qu'il puisse être « ainsi plus capable de recevoir l'instruction dans le « δι' ὅτι des règles de la grammaire, lorsque son juge« ment est assez mûr pour cette étude. Ou, plus claire« ment, mon intention est de tracer la route pour ensei« gner à un homme sourd à lire et à écrire, se rappro« chant autant que possible de la manière dont les enfans « apprennent à parler et à comprendre leur langue ma« ternelle. »

« En poursuivant cette idée générale, il a traité, dans un chapitre très concis, d'un dictionnaire *à l'usage d'un homme-sourd;* et dans un autre, d'une grammaire pour des personnes sourdes; toutes les deux contiennent (avec le désagrément d'un style pédantesque et affecté), un choix de vues précieuses, dont, si je ne me trompe, on peut tirer des lumières utiles et praticables, non

seulement pour ceux qui entreprennent l'instruction d'un Mitchell ou d'un Massieu, mais pour tous ceux qui s'occupent de l'éducation des enfans pendant le premier période de leur âge.

« L'ouvrage dont ces citations sont extraites est un très petit volume intitulé *Didascalocophus*, ou *le Précepteur du Sourd-Muet*, imprimé à *the Theater in Oxford*, en 1680. Comme je n'ai jamais rencontré la moindre mention de cet écrit dans aucun auteur postérieur, j'en ignorais complétement l'existence, lorsqu'un exemplaire acheté dans une boutique ambulante, à Londres, me fut envoyé il y a quelques années.

« L'obscurité dans laquelle vivait Dalgarno et l'oubli complet dans lequel son nom est tombé, ne sont pas peu surprenans, quand on considère qu'il nomme au nombre de ses amis; John Wilkins, évêque de Chester; Seth Ward, évêque de Sarum, et John Wallis, professeur d'astronomie à Oxford. Il est encore plus surprenant qu'il n'y ait aucune notice sur lui dans les ouvrages de Wilkins ni dans ceux de Wallis; tous les deux ont dû puiser des secours très importans dans ses spéculations. (1)

« Les indications de Dalgarno concernant l'éducation

---

(1) Le nom de *Dalgarno* (ou *Dalgarus*, comme on l'écrit quelquefois) n'est pas tout-à-fait inconnu sur le continent. Son *Ars signorum* est cité par Leibnitz dans plusieurs occasions, et aussi par Fontenelle dans son éloge de Leibnitz. Ses idées concernant l'éducation des muets paraissent n'avoir attiré aucune autre notice. La vérité est qu'elles étaient trop subtiles et trop lumineuses pour être justement appréciées au siècle où il écrivait.

des muets ne furent pas entièrement inutiles à Wallis, ce qui sera aisément constaté par ceux qui prendront la peine de comparer sa lettre à M. Beverly (publiée dix-huit ans après le traité de Dalgarno), avec son *Tractatus de Loquela*, publié en 1653. Dans cette lettre, on trouve plusieurs remarques précieuses sur la méthode de conduire le muet à la signification des mots; et cependant le nom de Dalgarno n'est pas prononcé une fois à son correspondant.

« J'ai désiré de rendre justice, même à la distance d'un siècle, à la mémoire d'un homme ingénieux, négligé par ses contemporains, et déjà exposé à être oublié totalement par la postérité. Pour ceux que la curiosité porterait à étudier son ouvrage, l'originalité de ses conceptions et l'application évidente qui peut se faire de plusieurs de ses principes dans les cas particuliers que nous avons sous les yeux, forment par elles-mêmes une apologie suffisante. »

Les faits dont on vient de lire l'exposé doivent occuper désormais un rôle essentiel dans l'histoire de l'art. Je me félicite d'être redevable d'une découverte aussi importante et aussi curieuse à un illustre et respectable ami, envers lequel j'ai déjà contracté tant d'obligations, soit pour les lumières que j'ai puisées dans ses ouvrages, soit pour les témoignages d'affection que j'ai reçus de lui.

Note K, *page* 194.

Comparaison des signes mimiques des sauvages du nord-ouest de l'Amérique, avec ceux des sourds-muets.

Ce parallèle peut offrir aux observations du philosophe un sujet aussi neuf que curieux ; on aimera peut-être à en trouver ici quelques élémens. M. Akerly a comparé les signes des sauvages à ceux qui sont employés dans l'Institut des sourds-muets de New-York, d'après les exemples de l'abbé Sicard. Nous les comparerons ici, 1°. à ceux que les sourds-muets inventent eux-mêmes et apportent à leur entrée dans notre Institution ; 2°. aux signes artificiels ou méthodiques obtenus par la réduction, qui sont employés dans notre Institution. Pour abréger, nous désignerons ceux des sauvages américains par la lettre A ; ceux qui sont propres aux sourds-muets par S.-M. ; ceux de réduction par R.

Pierre. (A.) — La main droite fermée donne plusieurs petits coups sur la gauche.

(S.-M.) *Deux signes différens.* — Le premier signe se fait en représentant la rondeur d'une boule : on figure un cercle avec les deux mains ouvertes, et on feint de la lancer en l'air. Deuxième signe : Imiter l'action de celui qui taille des pierres, et superposer alternativement les deux mains l'une sur le revers de l'autre, pour imiter l'action de bâtir.

(R.) — Comme le signe des sauvages.

Eau. (A.) — La main formée en creux, élevée vers la bouche, passe un peu en avant, sans toucher la bouche.

(S.-M.) — *Voyez* chap. IV, p. 101.

(R.) — Signe de pluie et de boire.

Cheval. (A.) — La main droite, le bras tourné en bas, les doigts joints, le pouce en repos, s'étend en avant.

(S.-M.) — *Voyez* chap. IV, p. 100.

(R.) — *Voyez* chap. IV, p. 112, n° 1.

Feu. (A.) — Les deux mains à moitié fermées se portent près de la poitrine, ensuite s'éloignent et se rapprochent l'une de l'autre. Les doigts s'étendent, et les mains, un peu plus séparées, font un mouvement comme pour imiter la crainte de la flamme.

(S.-M.) — Ils imitent les mouvemens d'une personne qui met un genou en terre pour se chauffer; ils avancent la main, puis la retirent promptement en secouant les doigts, comme s'ils ressentaient une brûlure.

(R.) — Signe de rouge; puis les deux mains rapprochées, les doigts courbés en haut, se lèvent et s'abaissent l'une après l'autre, en agitant les doigts, pour imiter la mobilité de la flamme.

Air. (A.) — La main droite levée perpendiculairement et portée en avant, avec un mouvement de vibration, en passant devant la figure.

(S.-M.) — Agiter l'air devant la bouche en respirant fortement.

(R.) — La main droite étendue verticalement, le revers en dehors, imite le mouvement d'un éventail devant la bouche qui souffle.

Froid. (A.) (Sensation de froid.) — Le signe d'air; mais la main droite fermée, tenue vis-à-vis de l'épaule en imitant un tremblement.

(S.-M.) — *Voyez* chap. IV, p. 114, n° 2.

(R.) — *Voyez* chap. IV, p. 114, n° 1.

Printemps. (A.) — Le signe de *froid*, auquel on ajoute celui d'*achevé*. (*Voir* ci-après.)

(S.-M.) — N'a pas été reconnu chez eux.

(R.) — La main droite, les doigts réunis par leur extrémité, sort plusieurs fois entre le pouce et les autres doigts de la main gauche, en s'ouvrant pour indiquer la végétation.

Large, *grand*. (A.) — Les deux mains ouvertes, placées de chaque côté du corps, font un mouvement en avant.

(S.-M.) — Les deux mains placées en avant de chaque côté du corps s'écartent par un mouvement subit.

(R.) — *Idem.*

Voir. (A.) — L'index partant de l'œil se dirige vers l'objet.

(S.-M.) — *Idem.*

(R.) — *Idem.*

Clair. (A). — Les mains élevées et étendues s'avancent toutes deux en partant du visage.

(S.-M.) — Ouvrir à la fois les deux mains et les deux yeux.

(R.) — *Voyez* Partie II, chap. IX, p. 582.

Dormir ou *nuit.* (A.) — Les yeux fermés, la tête inclinée sur la main. (Le signe se répète autant de fois qu'on veut marquer de nuits.)

(S.-M.) — *Idem* pour *dormir*, et pour *nuit*, *voyez* chap. IV, p. 106.

(R). — Les doigts écartés, courbés et dirigés vers le haut de la figure, descendent en se réunissant par leur

extrémité ; les yeux se ferment et la tête se laisse tomber en avant. Pour *nuit*, voyez chap. IV, p. 113, n° 1.

Lune. (A.) — Le pouce et le doigt formant un crochet, sont élevés vers l'oreille.

(S.-M.) — *Voyez* chap. IV, p. 113, n°s 2 et 3.

(R.) — *Voyez* chap. *id.*, p. *id.*, n° 1.

Mois. (A.) — Signe de la lunaison.

(S.-M.) — Un de ces élèves porte l'index collé avec le pouce au col de sa chemise, pour marquer qu'on en change le dimanche ; puis il compte autant de dimanches qu'un mois en contient.

(R.) — Le pouce de la main droite parcourt, de haut en bas, la longueur de la main étendue pour figurer un calendrier.

Achevé, fait. (A.) — Les deux mains parallèles l'une à l'autre, perpendiculairement dans le sens de leur largeur, la droite en avant, imitent l'action de couper quelque chose.

(S.-M.) — *Idem.*

(R.) — *Idem.*

Maison, loge. (A.) — Les deux mains se touchent, les doigts en haut, en figurant un toit.

(S.-M.) — *Voyez* chap. IV, p. 102.

(R.) — Comme le signe des sauvages.

Homme. (A.) — Le doigt levé verticalement.

(S.-M.) — Signe de *grand*, auquel certains d'entre eux ajoutent celui de *barbe.*

(R.) — *Voyez* chap. IV, p. 114, n° 1.

Mort. (A.) — L'index se jette de la position perpendiculaire dans la position horizontale, vers la terre, le revers de la main en bas.

(S.-M.) — Ils laissent tomber leurs bras; la tête se penche sur l'épaule droite, les yeux à demi fermés restent immobiles, et la bouche est entr'ouverte.

(R.) — La main droite en descendant, trace une croix en avant du corps.

Frère. (A.) — Signe d'*homme;* placer ensuite dans la bouche le bout de l'index et du médius ensemble.

(S.-M.) — Les deux index joints l'un à l'autre.

(R.) — Le précédent, accompagné du signe de *masculin.*

Crainte, être effrayé, causer de l'effroi. (A.) — Les deux mains tournées vers les côtes, les doigts ouverts, se tournent ensuite en dehors en tremblant, comme pour représenter le cœur qui tremble.

(S.-M.) — Ils tournent la tête du côté gauche, et tressaillent comme s'ils apercevaient un animal dangereux; la physionomie achève le reste.

(R.) — Les mains tremblent, ainsi que le reste du corps. Si l'on veut exprimer *causer de l'effroi*, on ajoute le signe de cause, en jetant la main fermée en avant, et l'ouvrant.

Bon. (A.) — La main, placée horizontalement, le revers en dehors, décrit avec le bras une courbe horizontale extérieurement.

(S.-M.) — La main étendue s'applique sur la bouche, puis s'en éloigne.

(R). — *Idem.*

Joli. (A.) — Signe de *bon;* les doigts et le pouce, se réunissant en forme de courbe, passent sur la figure, en la touchant presque depuis le front jusqu'au menton.

(S.-M.) — *Voyez* chap. IV, p. 105.

(R.) — *Idem.*

Vérité. (A). — L'index, dans la position d'indique, trace une ligne un peu courbée dans le haut, à partir de la bouche, et se dirigeant droit devant soi; les autres doigts soigneusement fermés.

(S.-M.) — N'a pas été reconnu chez eux; mais ils emploient une affirmation plus prononcée par un mouvement de tête.

(R.) — *Voyez* Partie II, chap. IX, p. 585.

Mensonge. (A.) — L'index et le médius répètent deux ou trois fois le signe précédent; mais, réunis à la bouche, ils se séparent en s'éloignant pour indiquer que le mot dévie.

(S.-M.) — N'a pas été reconnu chez eux.

(R.) — L'index horizontal passe devant la bouche de droite à gauche.

Non; rien; je n'ai pas. (A.) — La main, la paume en dehors, passe et repasse devant la figure.

(S.-M.) — On secoue la tête.

(R.) — Pour *non*, on secoue la tête; pour *rien*, le pouce et l'index prennent le bout des dents incisives et s'en détachent avec force. Pour *je n'ai pas*, on souffle sur le plat de la main qui passe devant la figure de droite à gauche.

Maintenant; présentement. (A.) — Les deux mains formant chacune un creux, se réunissent l'une à côté de l'autre et se meuvent de haut en bas.

(S.-M.) — *Idem.*

(R.) — *Idem.*

Beaucoup. (A.) — L'intérieur de la main droite frappe légèrement à plat sur le revers de la gauche, et ce mouvement se répète en proportion de la quantité plus ou moins grande.

(S.-M) (volume). — La main droite ouverte, le revers en haut, s'éloigne de la gauche en montant; les joues se gonflent.

(Quantité). Les doigts des deux mains s'ouvrent à plusieurs reprises.

(R.) — *Idem.*

Mon; à moi. (A.) — La main fermée et levée ensuite devant les yeux.

(S.-M.) — Le plat de la main s'applique plusieurs fois sur la poitrine.

(R.) — *Idem.*

Vous. (A.) — La main ouverte, se tient en dehors obliquement, se dirigeant en avant.

(S.-M.) — L'index se dirige vers la personne à laquelle on s'adresse.

(R.) — *Idem.*

Il; lui; un autre. (A.) — Les deux index étendus, les mains fermées, les doigts se posant l'un sur l'autre ou se touchant très près et se séparant ensuite par un mouvement modéré.

(S.-M.) — Si la personne est présente, on l'indique, si elle est absente, on répète le signe qui lui est affecté en forme de nom propre.

(R.) — Le pouce, les autres doigts fermés, se porte en dehors à droite.

Quoi? que dites-vous? (A.) — La paume de la main

en haut s'avance par un mouvement circulaire et se baisse.

(S.-M.) — *Idem*, avec le signe d'interrogation connu de tont le monde.

(R.) — *Idem*.

Nous avons emprunté une partie de ces signes aux exemples donnés par le major Long, et une partie à la nomenclature de M. William Dumbar.

On remarquera que les sauvages ont des signes mimiques pour les pronoms considérés dans une fonction générale, signes qui manquent aux sourds-muets ; cette circonstance annonce chez les premiers un système de langage où l'art de l'analyse est porté beaucoup plus loin.

CHAPITRE XVII.

Travaux récens en Espagne et en Italie. — MM. d'Alea, Hernandez, Scagliotti, etc.

Si nous avons vu avec surprise l'art d'instruire les sourds-muets, après avoir été découvert, proposé, appliqué en Hollande et en Angleterre, demeurer ensuite abandonné et comme oublié, pendant près d'un siècle, dans ces deux contrées, nous éprouvons un bien plus grand étonnement lorsque, revenant dans cette Espagne, qui avait été le berceau de l'art, nous retrouvons un intervalle de près de deux siècles entre l'époque de sa naissance, et celle où il fut remis en activité ; lorsque nous voyons cette même Espagne, qui se glorifie justement d'avoir produit les premiers inventeurs, être la dernière contrée de l'Europe à posséder un Institut public pour l'éducation des sourds-muets.

Le souvenir même des découvertes des Ponce et des Bonet s'était presque effacé, au témoignage du docteur Hernandez. C'est peu encore : le premier écrivain qui, dans ces derniers temps, a ramené l'attention publique en Espagne sur l'art d'instruire les sourds-muets, ne semble avoir pris la plume que pour en contester le mérite et l'uti-

lité. D. Ramon Campos, dans son *Don de la Parole* (1), a voulu établir que « les écoles pour « les sourds-muets, sont des institutions plus loua- « bles par l'intention, que par l'intérêt qui en ré- « sulte; que, tout en apprenant au sourd-muet, à « force de peines, à mal lire, mal parler et mal « écrire, on lui donne, à la place du langage éner- « gique que la nature lui inspire, un langage faible « et lent; que s'il lui procure quelque avantage « pour le commerce de la vie, il est loin pour cela « de donner plus d'exercice à ses pensées, ni plus « d'étendue à ses discours » (2). D. Ramon Campos avait refusé au sourd-muet la capacité d'acquérir des notions abstraites, et s'était appuyé, dans cette opinion, sur les maximes de quelques métaphysiciens français; il avait été jusqu'à supposer qu'il serait impossible d'apprendre aux sourds-muets, en Chine, à parler dans la langue de leur pays.

(1) *Madrid*, 1813, page 95.

(2) « Si l'école des sourds-muets à Paris publiait des « rapports bien circonstanciés des expériences de l'enseigne- « ment, dit M. Campos, cette théorie (son opinion sur l'in- « utilité des écoles des sourds-muets) pourrait être justifiée « au besoin, ou tout au moins on indiquerait les expériences « et les essais pour l'approfondir.... » Nous ne tarderons pas peut-être à satisfaire au désir de M. Campos; et nous espérons que ces rapports pourront le ramener à des conclusions toutes contraires.

Mais ces assertions ont été bientôt fortement et victorieusement réfutées par un élève de l'abbé de l'Épée, D. Jh. Miguel d'Alea (1), aux soins duquel l'Espagne doit la création de l'Institut des sourds-muets fondé à Madrid au commencement de ce siècle, qui a dirigé cet établissement, pendant plusieurs années, avec autant de succès que de zèle. En réclamant, en faveur du sourd-muet, la capacité de former des notions abstraites et générales, M. d'Alea a établi, comme autant de faits environnés d'une évidence morale, que l'esprit humain, essentiellement actif, tient de sa propre énergie la faculté de considérer une qualité indépendamment de son sujet, et crée ainsi la notion abstraite, sans effort comme sans modèle; qu'il aperçoit cette notion avec la même clarté que les premières images sensibles; que la notion, à son tour, provoque les signes appelés à la représenter; que l'esprit alors, par une convention tacite, associe ce signe à cette notion; que dès-lors la notion et le signe, par une influence réciproque, se rappellent l'un l'autre; que l'homme doit au privilége de créer, sentir et exprimer les abstractions, le développement de son intelligence.

De ces six considérations fondamentales l'au-

(1) *Observations sur la Capacité des Sourds-Muets pour les notions abstraites générales.* Madrid, 1814.

teur tire les cinq conséquences suivantes : « 1°. l'origine de la faculté de généraliser et d'abstraire « est manifeste chez tous les hommes ; elle n'est « peut-être autre chose que notre activité mentale ; « 2°. les sourds-muets la possèdent dans leur état « naturel ; 3°. loin de dépendre immédiatement « des signes du langage, soit articulé, soit d'action, elle précède nécessairement l'un et l'autre ; « 4°. loin d'être extraordinaire et difficile, elle est « facile et toute naturelle ; 5°. le langage d'action « est aussi apte pour l'expression de toutes les idées « que celui des sons articulés. »

M. d'Alea a cité aussi son adversaire au tribunal de l'expérience ; il l'a invité à observer attentivement quelques uns des sourds-muets répandus dans le monde, abandonnés à leur propre instinct et industrie ; il l'a engagé à remarquer s'ils ont de l'imagination et de la mémoire ; s'ils ont des songes ; s'ils s'enflamment lorsqu'on leur fait, par gestes, des peintures vives des objets, etc. ; il l'a invité aussi à visiter la nouvelle école des sourds-muets de Madrid, où les doutes pourraient se dissiper en présence des résultats positifs. (1)

Si M. Campos, au lieu d'affirmer d'une manière absolue que *le langage d'action ne sépare pas*,

---

(1) *Observations sur la Capacité des Sourds-Muets, etc.*, page 278. — *Voyez* aussi son *Éloge de l'abbé de l'Épée*, pages 17 et 26.

dans la pensée, les qualités de leurs sujets, s'était borné à dire que ce langage, dans ses premiers rudimens, n'opère cette séparation que d'une manière incomplète; qu'il est en général moins propre à seconder le travail des abstractions que le langage articulé, on eût pu souscrire à cette opinion; mais on reconnaît, dans ses assertions, les emprunts faits à une doctrine récente, qui attribuait au langage artificiel des prérogatives exagérées. M. d'Alea les a combattues avec avantage, en revendiquant, en faveur de l'activité intellectuelle, la vertu génératrice qui lui appartient; en montrant que le mot ne peut précéder l'idée, et que pour énoncer il faut voir. Mais les philosophes, quelque habitués qu'ils soient à la méditation des notions abstraites, n'accorderont pas à M. d'Alea que ces notions soient si faciles à former, à saisir. En reconnaissant que la faculté d'abstraire préexiste avant le langage, ils pourront contester que cette faculté s'exerce sans le secours d'un instrument qui aide à opérer, entre le sujet et la qualité, une séparation qui n'existe pas dans la nature : ils hésiteront à admettre que le langage d'action soit, pour exécuter cette dissection, un instrument aussi favorable que la parole et l'écriture.

M. d'Alea est d'ailleurs fort éloigné de confirmer les sévères arrêts par lesquels certains instituteurs de sourds-muets ont représenté ces infortunés

comme condamnés à une existence presque brutale, avant qu'ils aient reçu l'instruction qui doit les initier à nos langues. Son expérience l'a conduit à reconnaître que les sourds-muets non encore instruits par l'art, savent compter, classer, par conséquent comparer et distinguer, apprécier les rapports et les exprimer; il n'hésite pas à penser qu'un peuple de sourds-muets se formerait en société, et donnerait à son langage d'action, un développement et des formes suffisantes pour exprimer toutes les idées dans des caractères permanens, formant un système traditionnel. (1)

On voit que M. d'Alea a cherché dans la psychologie expérimentale, le fondement de l'art d'instruire les sourds-muets. La question, agitée entre M. Campos et lui, met à découvert ces fondemens dans leur plus grande profondeur. M. d'Alea a considéré cet art comme une application essentiellement philosophique. C'est à l'école de l'abbé de l'Épée qu'il a pris cette manière de voir; il a embrassé les principes, adopté les méthodes de l'instituteur français; et, par une nouvelle singularité, la patrie de Ponce et de Bonet a ainsi reçu de la France l'impulsion et les exemples, dans cette restauration qui de nos jours lui a rendu des instituteurs pour les sourds-muets, et

(1) *Observations sur la Capacité des Sourds-Muets, etc.*, page 24.

qui lui a fait obtenir en ce genre sa première école publique.

Le système des signes méthodiques, tel que l'abbé de l'Épée l'a conçu et exécuté, n'a point trouvé, en France même, d'apologiste qui en ait exalté le mérite au même degré que M. d'Alea. Son admiration pour les méthodes de son illustre maître est sans restriction et sans réserve; il ne consent à reconnaître, dans les travaux de notre vénérable instituteur, ni imperfection, ni lacune (1); il combat même, avec chaleur, les critiques de quelques écrivains récens, formés à l'école de l'abbé de l'Épée, qui, en adoptant ses principales vues, ont cru cependant que son ouvrage pouvait être complété ou même rectifié à plusieurs égards (2). Le système des signes méthodiques n'est pas seulement, aux yeux de M. d'Alea, la véritable voie pour l'instruction des sourds-muets; il est même le véritable modèle de l'enseignement qui conviendrait pour les enfans doués de tous leurs sens; il peut donc de-

---

(1) M. d'Alea avait destiné l'*Éloge de l'abbé de l'Épée* au concours ouvert en 1817 par la Société royale académique des Sciences. Cependant il n'a point concouru; il a été imprimé depuis à Madrid en 1823. Sa traduction française a été publiée à Paris en 1824. Cet écrit a obtenu du cercle académique de Marseille un suffrage fort honorable.

(2) *Éloge de l'abbé de l'Épée*, pages 29 et suiv.

venir, il devrait être une méthode générale pour l'étude de la langue maternelle et des connaissances élémentaires. « Le langage d'action, dont « les élémens sont des signes d'idées et non des « signes de mots, ne permet aucun écart à l'instituteur, ne laisse aucune incertitude à l'élève; il « lui impose l'heureuse nécessité de porter dans « l'expression la fidèle empreinte de la pensée, et « de demander à ses propres idées la connaissance « des choses (1). C'est en consultant la nature, que « l'abbé de l'Épée invoqua le langage d'action pour « se mettre en rapport avec les sourds-muets; et « c'est en consultant la nature, qu'il a continué de « les instruire. C'est en élaborant le langage d'action, en essayant de l'assujettir aux règles sévères de l'analogie, en faisant de ce langage un « instrument assez descriptif, assez étendu et assez « varié pour marquer les nuances les plus délicates, qu'il s'est trouvé conduit à suivre et à faire « suivre, par son élève, les vestiges de l'intelligence, « dans ses plus secrètes opérations; et après l'avoir « employé comme un moyen d'instruction, il y « retrouve encore un moyen d'épreuve. » (2)

M. d'Alea nous avait fait espérer la publication d'une nouvelle suite de travaux sur l'art qu'il a cultivé. Nous ignorons s'il a pu accomplir son

(1) *Éloge de l'abbé de l'Épée*, pages 46, 47.

(2) *Ibid.*, pages 58, 59.

dessein. Les succès qu'il a obtenus dans la pratique ne sauraient être révoqués en doute. Un témoignage éclatant leur a été rendu, après que cet instituteur s'était séparé de l'établissement auquel il avait consacré ses soins.

Dans le discours inaugural prononcé à l'ouverture du collége royal des sourds-muets à Madrid, en 1814, le duc de Hijar, en formant des vœux pour que la connaissance de l'art destiné à instruire ces infortunés, se répande le plus généralement possible, raconte une anecdote qui n'est pas sans intérêt : Une mère de deux sourds-muets, en suivant quelque temps les leçons de l'Institut de Madrid, en a assez bien saisi les principes pour devenir elle-même l'institutrice de ses enfans et leur apprendre même à parler. (1)

Le successeur de M. d'Alea, le docteur D. Tiburgio Hernandez, qui dirige, depuis 1814, le collége des sourds-muets de Madrid, a pris une direction diamétralement opposée. Il a rejeté les méthodes adoptées en France, n'a voulu accepter

---

(1) *Oracion inaugural, etc., que leyó* D. Augustin de Sylva, duque de Hijar, etc. *Madrid,* 1814, page 19. = Le duc de Hijar nous annonce, dans ce discours, « qu'on croit « que le manuscrit dans lequel D. Pedro de Ponce avait con- « signé la description de sa méthode, suivant le témoignage « d'un membre de sa congrégation, a péri dans un incendie « qui a consumé les archives du monastère qu'il habitait. » (*Ibid.*, page 11.)

aucun emprunt étranger, et s'est attaché à faire revivre les exemples, à appliquer les leçons qu'il trouvait dans sa propre patrie : c'est la méthode espagnole qu'il a voulu ressusciter et restaurer. Le docteur Hernandez s'était d'abord livré à des recherches sur les moyens de guérir la surdité de naissance; il réclame la priorité de la découverte d'un traitement par les fumigations d'eau chaude, dont l'essai eut lieu en 1808, avec succès, à ce qu'il annonce (1). Il s'est trouvé conduit par là à s'occuper aussi du genre de soins que peut demander le sourd-muet rentré en possession de l'ouïe, pour apprendre à comprendre le langage des autres, et à parler lui-même; pour s'exercer soit à discerner les sons proférés, soit à les imiter à son tour, soit enfin à apprécier les valeurs des termes qui composent la langue usuelle, par conséquent à acquérir, avant tout, les idées que ces termes doivent exprimer, et que dès-lors ils supposent préexistantes dans l'esprit (2). L'examen de la dernière de ces trois questions est un point de départ très favorable pour l'étude de l'art

(1) *Discurso pronunciado en la pertura del real colegio de Sordo-Mudos, etc.* Madrid, 1814. = *Plan de enseñar a los Sordo-Mudos, etc.* Madrid, 1815, in-8°.

Nous doutons que l'expérience ait confirmé les espérances qu'il en avait conçues.

(2) *Discurso pronunciado en la pertura, etc.* 1814, pag. 9 et 11.

d'enseigner aux sourds-muets, et doit diriger vers les recherches philosophiques, qui sont l'essence de cet art.

Le docteur Hernandez n'a point suivi les traces de M. d'Alea, ni adopté le système des signes méthodiques, quoiqu'il admette d'ailleurs l'emploi de la pantomime propre au sourd-muet, comme un moyen indispensable d'explication; il va jusqu'à attribuer à l'alphabet manuel espagnol, dont il fait d'ailleurs assez peu de cas, une supériorité marquée sur le Dictionnaire des gestes ou signes mimiques : le premier est, au second, suivant lui, ce que l'écriture est aux hiéroglyphes, ce que les chiffres arabes sont au travail de compter par de simples raies. « L'abbé « de l'Épée n'a pu, dit-il, avec ses signes, pas plus « que Péreire avec sa dactylologie, dépasser, en- « vers ses élèves, les bornes d'une instruction pu- « rement mécanique; les signes mimiques con- « ventionnels ne seraient qu'un obstacle et un « retard. » (1)

Le docteur Hernandez, rejetant tous les procédés modernes, a cru devoir se reporter au berceau de l'art lui-même, aux découvertes de Ponce (2)

---

(1) *Discurso pronunciado en el examen publico.* 1820, page 8.

(2) M. le docteur Hernandez cite plusieurs fois, au sujet de Ponce, le témoignage d'un auteur nommé *Ocampo*, qui

et de Bonet. Ces deux premiers inventeurs, dont l'Espagne s'honore si justement, ont posé à ses yeux non seulement les véritables principes, mais encore les limites. Non seulement leurs procédés doivent servir de modèles, et n'ont reçu aucun perfectionnement essentiel des travaux de leurs successeurs; mais on ne pourra les dépasser à l'avenir, du moins par rapport à ce qui en constitue la substance. (1)

Toutefois, M. le docteur Hernandez pense qu'on ne doit lire qu'avec une certaine défiance ce que les contemporains ont écrit au sujet de D. Pedre de Ponce; il juge que leurs écrits sont empreints d'exagération; il reproche à Ponce d'avoir abusé de sa découverte, d'avoir voulu porter l'art

---

nous est entièrement inconnu. D'après cet auteur, l'inventeur de l'art commençait, avant toutes choses, par apprendre à ses élèves à écrire; il les faisait ensuite épeler, puis articuler avec force. Il enseignait à l'aide des signes et de la dactylologie; ses élèves avaient appris l'escrime, l'équitation, l'italien, le latin, le grec; ils avaient appris l'art de la peinture, la religion, la philosophie naturelle, l'astrologie; quelques uns d'entre eux occupèrent des bénéfices ecclésiastiques. (*Discurso pronunciado al principiar, etc.* 1816, pag. 7, 8, 15.)

(1) *Discurso pronunciado en la pertura, etc.*, page 3. = *Discurso pronunciado al principiar los examenes publicos, etc.*, la tarde del 17 de octub. de 1816. *Madrid*, 1816, pages 8, 11, 12, 15.

au-delà de ses limites, en l'étendant jusqu'à l'étude des langues anciennes et de la logique. (1)

Le directeur actuel du collége des sourds-muets de Madrid diffère aussi de Bonet sur deux points principaux :

1°. Il n'attache pas, à beaucoup près, la même importance à l'alphabet manuel, en fait peu d'usage; il ne l'emploie qu'avec beaucoup de réserve, ne le considère que comme un simple auxiliaire qui peut assister, au besoin, la mémoire du sourd-muet, à moins qu'un vice d'organisation ou une excessive lenteur de l'intelligence ne rende son secours nécessaire (2); il l'emploie à l'origine même, pour apprendre au sourd-muet à écrire, pour lui enseigner la correspondance des caractères de l'écriture avec les sons et avec les jeux de l'organe vocal. (3)

2°. Il considère comme une lacune essentielle dans la méthode de Bonet, de n'avoir point enseigné au sourd-muet à lire sur les lèvres des personnes qui lui parlent; il s'est attaché à combler cette lacune : il insiste beaucoup sur ce point.

---

(1) *Discurso pronunciado en la pertura, etc.* 1814, page 2. = *Discurso pronunciado al principiar los examenes, etc.* 1816, page 5.

(2) *Plan de enseñar, etc.*, page 112. = *Discurso pronunciado al principiar, etc.* 1816, page 12.

(3) *Ibid.*, page 16.

Bonet avait fait remarquer que le spectateur, en apercevant le mouvement extérieur opéré par les lèvres d'une personne qui parle, ne peut cependant découvrir le mouvement de la langue, ni ce qui se passe dans l'intérieur de l'organe; il en avait conclu que le sourd-muet ne pourra jamais puiser que des indications incomplètes et incertaines dans les observations qu'il fera sur la physionomie des personnes qui parlent en sa présence; il avait pensé que, si quelques sourds-muets parviennent, à force d'exercice et par une habileté particulière, à deviner plutôt qu'à lire, par un semblable genre d'observation, la parole qu'on prononce, il était du moins impossible de réduire un tel prodige en art, et de le soumettre à des règles précises. Ces suppositions, suivant le docteur Hernandez, annoncent dans Bonet une connaissance imparfaite de l'art dont il s'est prétendu l'inventeur; elles répandent de la contradiction dans son système. Le directeur du collége de Madrid met tous ses soins à faire disparaître pour le sourd-muet la difficulté prétendue d'apprendre à lire sur le seul mouvement des lèvres, et à établir pour le maître la nécessité d'enseigner ce mode de lecture à son élève. Il suppose que la seule portion des mouvemens extérieurs, produits sur les lèvres de la personne qui parle, et que le sourd-muet est à portée de voir, peut suffire à celui-ci, indépendamment des mouvemens intérieurs qu'il

voit point, pour discerner distinctement les diverses lettres prononcées par celle-là, de manière à établir un véritable alphabet, purement labial, dont les caractères correspondent aux élémens de la parole. Mais, pour procurer une semblable faculté au sourd-muet, faculté que nous posséderions tous, au reste, si nous ne négligions de l'obtenir par l'exercice, il faut lui enseigner, avant tout, le mécanisme de la langue, l'ensemble des conditions nécessaires à l'émission de chaque son, et lui faire connaître aussi la valeur des expressions formées par la combinaison diverse des lettres. Dès-lors, il suppléera facilement à ce qu'il ne peut découvrir par les formes extérieures qu'il aperçoit. La forme des caractères de l'écriture alphabétique est-elle moins délicate et moins fugitive que celle qui se trouve figurée sur les lèvres de la personne qui parle? Avec quelle célérité ne parcourons-nous pas une suite de lettres, lorsque nous lisons, en appréciant cependant avec une parfaite exactitude, la valeur de chacune d'elles! Lorsque nous tenons à la main un ancien manuscrit plein d'abréviations, ne suppléons-nous pas aux lettres qui manquent, à l'aide de celles qui subsistent, grâces à la puissance de l'habitude? Le tachygraphe n'écrit-il pas à l'aide d'abréviations continuelles, et dont l'intelligence cependant reste toujours aussi rapide que facile? Le sourd-muet se créera aussi une sorte de ta-

chygraphie dans l'alphabet labial; il lira dans un livre animé, de la même manière que nous lisons dans un livre immobile. Telle est la substance des raisonnemens que le docteur Hernandez oppose à l'opinion de Bonet (1). « Il y a, dit-il, dans « les expressions de la voix articulée, deux choses « qui peuvent transmettre à notre âme les idées « qu'elles représentent : l'une est le son; l'autre « est la forme extérieure qu'affecte l'organe vocal, « en prononçant ce son. La première perception « appartient à l'ouïe, la seconde à la vue; substi-« tuer celle-ci à celle-là, voilà tout le secret de « l'art. » (2)

Pour enseigner au sourd-muet le mécanisme de la parole, le docteur Hernandez donne la préférence aux gravures qui représentent, soit de face, soit de profil, tous les détails du jeu des diverses parties de l'organe vocal; il recommande aussi que le maître, se plaçant en face de son élève, et articulant alors avec lenteur, lui fasse remarquer les conditions nécessaires pour proférer chaque son; quoique ce second genre de démonstration, toujours incomplet, ne doive qu'accompagner le premier, et ne puisse suffire par lui-même. Mais il proscrit l'emploi de la langue de cuir, et de tous

---

(1) *Plan de enseñar, etc.*, pages 45, 98 à 108. = *Discurso, etc.* 1814, pages 17, 18, 19.

(2) *Ibid.*, page 3. = *Ibid.*, page 16.

les autres instrumens introduits dans la bouche de l'élève, comme n'agissant que sur une portion de l'appareil nécessaire à l'émission parfaite des sons. Il rejette l'emploi du miroir, comme ne donnant aussi qu'une image imparfaite, et ne l'obtenant que par une exagération de mouvemens, qui dénature le jeu de l'organe vocal. Il n'approuve point que le maître essaie lui-même de disposer, avec ses doigts, les portions intérieures de cet organe. Il juge d'ailleurs tous ces procédés inutiles, la vue des gravures lui paraissant un moyen suffisant et beaucoup plus sûr. (1)

Le système adopté par M. le docteur Hernandez, comme le moins défectueux, consiste dans la combinaison des signes manuels et de ceux de l'écriture avec ceux de la voix (2); il veut retrouver encore, même chez le sourd-muet, dans les deux premières espèces de signes, et jusque dans les gestes de la pantomime, la représentation des élémens de la parole; et de là l'extrême importance qu'il met à l'enseignement de l'articulation artificielle; il va jusqu'à penser que le sourd-muet auquel elle ne pourra être donnée,

---

(1) *Plan de enseñar, etc.*, pages 13, 94 et suiv.

(2) *Creo.... que la manera menos defectuosa de enseñar Mudos, es combinar los signos manuales y los signes escritos, con los ruidos y sonidos, para cuya signification se inventaron.* = *Discurso pronunciado en el examen*, *etc.* 1820, page 8.

n'obtiendra jamais qu'une instruction incomplète (1). Toutefois il reconnaît que les premiers exercices doivent avoir lieu avec la plume ; et c'est à l'aide de l'écriture qu'il fixe les images mobiles des formes empruntées à l'alphabet labial (2). Du reste, il recommande à l'instituteur de s'abstenir de toute conversation orale avec son élève, jusqu'à ce que celui-ci ait appris à bien prononcer, connaisse bien le mécanisme de l'idiome, et ait acquis l'intelligence de la langue.

La marche de l'instituteur de Madrid est en tout rigoureusement synthétique. Loin d'attaquer directement, et dès les premiers exercices, la pensée conservée dans son intégrité, et représentée dans une proposition simple, il ne commence pas même par un nom entier ; il enseigne les lettres une à une, et forme les syllabes avant d'arriver aux mots. Ici, il parcourt le vocabulaire dans une assez vaste étendue ; il le fait étudier tour à tour pour chacune des diverses espèces d'élémens qui constituent les parties du discours, avant de construire une phrase : au lieu de faire ressortir de la décomposition du discours, et du rôle qu'y joue chaque élément, les lois qui régissent les formes que cet

---

(1) *Plan de enseñar, etc.*, page 5. = *Discurso, etc.* 1814, pages 17, 21. = *Ibid.* 1820, page 7.

(2) *El exercicio primero debe Gacerta con la plume, etc.* = *Plan de enseñar, etc.*, page 108.

élément subit en conséquence, il assigne ces formes, fait décliner, conjuguer, avant de laisser naître le discours; il fait passer sous les yeux de l'élève, à la suite l'une de l'autre, la suite des prépositions et celle des conjonctions, sans que la construction de la proposition simple ou composée soit expliquée à l'élève, et vienne éclairer la nature des rapports que ces deux espèces de termes doivent exprimer; nulle part, en un mot, le tableau de la pensée ne se présente qu'en fragmens détachés; nulle part le discours ne se produit vivant. L'élève doit subir de la sorte l'initiation à toutes les règles grammaticales, avant que le fait le plus simple puisse lui être raconté dans la langue usuelle, avant qu'il lui soit permis d'engager une seule conversation avec son maître (1). L'instituteur de Madrid désire cependant que l'élève trouve toujours, dans l'application pratique de la règle, le moyen d'en découvrir le but et d'en pénétrer l'esprit; mais il ne nous indique pas comment une condition aussi essentielle en effet peut se concevoir avec la marche qu'il juge à propos de suivre. Nous le voyons quelquefois, au contraire, recourir à un amusement dépourvu de tout caractère logique, pour fixer les formes et

(1) *Plan de enseñar, etc.*, chap. I[er], page 5; chap. II, page 8; chap. IV, page 37; chap. V, page 44; chap. VII, page 57; chap. VIII, page 74; chap. IX, page 81, etc.

les règles dans la mémoire du sourd-muet, comme, par exemple, aux jeux de cartes qu'il emploie pour faire apprendre les prépositions et les conjonctions. (1)

Quoique M. le docteur Hernandez ait consacré une grande partie de ses travaux à la partie mécanique de l'art, il est loin de méconnaître la haute importance de la partie logique du même art; il a même marqué avec précision et netteté la séparation de ces deux branches, et la prééminence de la seconde. Il répète souvent que l'acquisition des idées doit précéder celle de leurs signes : c'est dans le parfait accord des idées et des signes, qu'il fait consister le mérite de l'enseignement (2). Mais, pour avoir une idée individuelle, il faut avoir été affecté par sa présence; les idées générales ne peuvent naître que de la classification des individus; porter dans cette classification la méthode la plus exacte et la plus fidèle, tel est le but que nos langues ont trop mal rempli, que le maître du moins doit chercher à atteindre. En partant de ces principes, l'instituteur espagnol a donc distribué les noms, les verbes, les adverbes, en tableaux de nomenclatures, mais en se bornant à instituer pour chacun un premier ordre de genre, sans poursuivre son

---

(1) *Plan de enseñar, etc.*, page 83.

(2) *Ibid.*, pages 37, 105. = *Discurso, etc.* 1814, page 11.

travail jusqu'aux familles (1). Mais s'il donne quelques préceptes sur l'art des classifications, nous lui demandons en vain un guide pour l'ordre des notions intellectuelles et morales que nous révèle la réflexion intérieure; ou, si nous recevons de lui quelques indications sur ces graves et délicates opérations, elles ne sauraient, il faut le dire, obtenir l'approbation des vrais philosophes. Comment ne pas s'égarer en partant de cette supposition « que, en métaphysique, nos opé- « rations se bornent à connaître et à qualifier les « choses invisibles, en se les figurant matérielles, « et que les progrès de ce genre de pensées est « en proportion de la plus grande multitude des « idées matérielles » (2)? Aussi ne propose-t-il que la voie des métaphores, pour franchir le passage du monde sensible au monde intellectuel. S'il veut conduire le sourd-muet à la notion du bien et du mal moral, c'est par les exemples ou les inductions tirées des sensations agréables ou désagréables. (3)

M. le docteur Hernandez a judicieusement remarqué que c'est sous l'empire du besoin, sous le contrôle des applications, que les enfans se

---

(1) *Plan de enseñar, etc.*, pages 37, 41, 42, 54, 75. = *Discurso, etc.* 1814, pages 14, 15. = *Ibid.* 1816, page 13.

(2) *Discurso, etc.* 1820, page 10.

(3) *Plan de enseñar, etc.*, pages 42, 47, 49.

forment des idées justes et claires, et les rectifient lorsqu'elles sont défectueuses : c'est donc ce double ordre de garanties qu'il invoque, dans l'instruction des sourds-muets. Il rejette en général les définitions théoriques; il appelle à son secours les explications sensibles (1). Il veut que son élève sourd-muet conserve lui-même, par écrit, ses souvenirs, dans un journal. Il recommande, lorsque l'élève est en état de converser par l'articulation artificielle, qu'on multiplie avec lui les entretiens, et qu'on le contraigne dès-lors à renoncer aux moyens accessoires de se faire comprendre, tels que les signes mimiques.

Il est doux d'entendre le directeur d'un collége de sourds-muets exprimer l'intérêt que ces infortunés inspirent à ceux qui entreprennent leur éducation, et nous dire : « *Ils sont fort aimables;* « il semble que, dans leurs yeux, respire une certaine vertu pour récompenser le désir qu'on a « de leur faire du bien ; on ne peut être impartial « en parlant d'eux » (2). Mais on ne pourrait voir sans quelque tristesse le même instituteur leur refuser la perspective de cultiver un jour, avec quelques succès, les études relevées, l'histoire, les

---

(1) *Plan de enseñar, etc.*, pages 38, 48. = *Discurso, etc.* 1814, pages 13, 14, 15.

(2) *Discurso, etc.* 1814, page 2.

mathématiques, la philosophie (1) : si l'on devait souscrire à un semblable arrêt ! (2)

Quoique l'art d'instruire les sourds-muets soit aujourd'hui cultivé en Italie, l'Italie ne possède encore aucun ouvrage développé qui ait pour objet d'en perfectionner, ni même d'en exposer les méthodes. La littérature italienne n'a produit, dans le siècle dernier, sur cette matière, que la lettre de l'abbé Andrès (3), que nous avons déjà citée, laquelle ne renferme qu'un aperçu historique, et n'a même considéré, dans cet art, que la partie mécanique, l'articulation artificielle. M. Scagliotti, instituteur des sourds-muets et des aveugles à Turin, a publié, il y a peu de temps, un aperçu sommaire sur ce double genre d'éducation (4); il jette un coup d'œil rapide sur l'histoire des

---

(1) *Discurso, etc.* 1816, page 6. = *Ibid.* 1820, page 10.

(2) M. le docteur Hernandez cite plusieurs fois un P. Hervas, comme ayant écrit sur l'art d'instruire les sourds-muets, mais sans nous indiquer le titre ou le contenu de son travail; nous n'avons pu d'ailleurs en découvrir aucune trace.

Suivant ce P. Hervas, les manuscrits de Ponce seraient perdus, et telle est aussi l'opinion de M. le docteur Hernandez.

(3) *Lettera sopra l' origine e le vicende dell' arte d'ensegnar a parlare a Sordi e Muti.*

(4) *Cenni istorici sulle instituzioni de' Sordi-Muti e de' Ciechi.* Turin, 1823.

méthodes (1); il accorde la prééminence à celle de M. J^{h} May, de Vienne, qui, comme nous l'avons vu, en adoptant les signes artificiels de l'abbé de l'Épée, les perfectionna, les réforma, dans un système philosophique, et cherchait à en faire une clef générale pour toutes les langues articulées. En se prononçant pour l'emploi de l'articulation artificielle, à laquelle il reconnaît l'avantage d'imprimer plus fortement dans la mémoire la trace des mots, d'inspirer aux élèves plus d'attrait pour l'étude, cet auteur nous apprend que l'adoption de ce genre d'exercice a été ordonnée dans l'Institut de Vienne, à la suite d'une consultation médicale; que la prononciation artificielle a été jugée nécessaire pour prévenir certaines indispositions qu'occasionnait aux sourds-muets un silence prolongé. (2)

On annonce que M. Scagliotti doit publier, cette année, un traité didactique sur l'enseignement des sourds-muets. L'essai qu'il vient de mettre au jour nous fait espérer de lui une production utile.

Nous regrettons que le P. Assarotti n'ait point

---

(1) Il nous annonce que l'ouvrage d'Affinati ne se trouve nulle part en Italie, et qu'il ne l'a même vu cité dans aucun des catalogues qu'il a pu se procurer. (*Cenni istorici, etc.*, page 16). *Voyez*, sur le titre et le but de l'ouvrage d'Affinati, la note à la fin du chap. XV, ci-devant, page 166.

(2) *Cenni istorici, etc.*, page 31.

encore consenti à faire connaître les procédés particuliers dont il fait usage dans l'Institut de Gênes; on annonce que leur application est restreinte à une instruction purement élémentaire.

On a quelquefois reproché aux Instituts de sourds-muets les soins qu'ils prennent pour initier les sourds-muets aux diverses branches des connaissances humaines. Les partisans de cette opinion auraient voulu réduire leur instruction à l'exercice des arts mécaniques. L'auteur d'un Mémoire publié à Turin, a combattu et réfuté cette sentence, qui déshéritait les sourds-muets de leurs droits aux plus nobles prérogatives de notre nature. (1)

L'art de la pantomime a exercé les recherches de M. l'abbé Requene (2) et de quelques autres auteurs (3); mais ils ne les ont point étendues jusqu'aux applications que cet art peut recevoir en se liant à celui qui nous occupe.

---

(1) *Su l'ensegnamento delle Arti mecanische, etc.* Turin, 1823, in-8°.

(2) *Scoperta della Chironomia, etc.* Parme, 1797.

(3) *Lettere intorno alla Mimica* (traduites de l'allemand de Engel, par M. Rasori); *e sull' Arte rappresentativa*, par Riccoboni. Milan, 1818.

CHAPITRE XVIII.

Nouveaux procédés dernièrement proposés en France. — Signes de rappel de MM. l'abbé Jamet et Dudésert. — Syllabaire dactylologique de M. Recoing. — Mimographie de M. Bébian.

M. l'abbé Jamet, aujourd'hui recteur de l'Académie de Caen, a formé dans cette ville un institut de sourds-muets, qu'il a long-temps dirigé lui-même, et où il a appliqué des procédés qui lui sont propres. Le zèle le plus respectable a inspiré cette création, l'a soutenu, et l'on s'accorde à rendre témoignage aux succès que l'instituteur a obtenus. Deux mémoires lus par M. l'abbé Jamet, dans les séances de l'Académie royale des Sciences, Arts et Belles-Lettres de la ville de Caen, les 27 avril 1820 et 20 novembre 1821 (1), nous font connaître, d'une manière succincte, la marche qu'il a suivie, les principes qu'il a adoptés, le caractère de sa méthode. Celles des abbés de l'Épée et Sicard lui étaient inconnues quand il commença ses travaux; mais il a beaucoup profité ensuite de la lecture de leurs ouvrages. (2)

(1) *Caen*, 1824, in-4°.

(2) Premier Mémoire, page 24; Deuxième Mémoire, page 53.

Le premier de ces deux mémoires renferme un aperçu sur l'histoire de l'art, et l'indication des vues par lesquelles l'instituteur a été conduit à chercher une voie nouvelle. Cet aperçu, nous avons le regret d'être contraint de le faire remarquer, est une suite d'erreurs où les faits sont fréquemment dénaturés, et le vrai caractère des méthodes généralement méconnu (1). Il suppose que Péreire (2) *ne songeait qu'à délier l'organe de la parole* chez les sourds-muets; que le P. Vanin a tenté la méthode des signes, et il attribue à celui-ci l'honneur de cette importante découverte (3). Il se montre également injuste envers Ernaud et l'abbé Deschamps, et leur prête un caractère d'hostilité dont ils n'ont point donné l'exemple. Il distingue trois méthodes : celle qui fait parler les sourds-muets, celle de l'abbé de l'Épée, celle de l'abbé Sicard : trop sévère envers la seconde, il n'a pas reconnu que la troisième n'en est que le développement et la rectification.

---

(1) Nous avons eu occasion de relever quelques unes de ces erreurs; mais nous avons dû nous borner aux plus essentielles. Les noms mêmes des auteurs y sont altérés. A côté de Wallis, M. Jamet fait paraître en Angleterre un Wally; il fait du chevalier Digby un instituteur de sourds-muets; il fait de Péreire, de Heinicke, des disciples d'Amman, etc., etc.

(2) Qu'il a voulu sans doute désigner sous le nom d'*Ant. Pereirès.*

(3) Premier Mémoire, pages 10, 11.

Enfin, trompé par les ouvrages théoriques de l'abbé Sicard, il juge la méthode de celui-ci, d'après ce que ces théories lui faisaient supposer, et il s'occupe de lui faire subir précisément les mêmes modifications et les mêmes réformes qu'elle avait subies en effet dans l'application usuelle (1). « Il manque quelque chose, dit-il, à « la manière d'enseigner de l'abbé Sicard; c'est « que le sourd-muet puisse parler le langage qu'il « étudie. L'élève de l'abbé Sicard a bien une « langue écrite, mais ce n'est point une langue « manuelle; il ne peut la parler que la plume « ou le crayon à la main; tandis qu'il reçoit la « leçon, il peut converser avec son maître; l'écri- « ture est un moyen de communication facile entre « eux; mais, hors de là, le maître ne peut plus « l'entretenir, sinon d'une manière vague et pué- « rile; il manque d'un véhicule expéditif et sûr « pour lui transmettre ses pensées » (2). M. l'abbé Jamet a supposé que les seuls signes usités dans

(1) Pénétré d'estime pour l'honorable caractère de M. l'abbé Jamet, nous devons à l'intérêt de l'art, qui est ici l'intérêt de l'humanité, de signaler ses erreurs avec une entière franchise, comme nous avons marqué les imperfections des systèmes des abbés de l'Épée et Sicard, et nous espérons que M. l'abbé Jamet verra, dans cette franchise même, une preuve de la confiance que nous avons dans les généreuses intentions qui l'animent.

(2) Premier Mémoire, page 24.

l'enseignement de l'abbé Sicard, sont ceux que celui-ci a décrits dans sa théorie. Il ignore que ces signes subissaient, dans la pratique, une réduction qui en faisait précisément ce véhicule, ce moyen de remplacer l'écriture, qu'il se plaint de voir manquer à la méthode.

M. l'abbé Jamet s'est placé dans le même point de vue que les abbés de l'Épée et Sicard; il a cru à la nécessité d'un langage complet de signes mimiques pour remplacer la parole, pour servir de texte à la traduction.

En partant de là, il fonde sa méthode sur une distinction judicieuse: il distingue essentiellement de la pantomime les signes expéditifs. Il emploie d'abord les scènes mimiques, lorsqu'il s'agit de faire concevoir au sourd-muet le vrai sens ou les diverses acceptions d'un mot; mais une fois que ce mot est compris, il rejette le secours de la pantomime; il la remplace par un signe unique, concis, qu'il s'attache à rendre aussi simple qu'il est possible, et d'une exécution très facile. « Ces « signes, dit-il, tiennent lieu de la voix dans « les entretiens des élèves; c'est une parole ma- « nuelle » (1). C'est bien là ce qui se pratique, en réalité, dans l'institution de Paris; mais les signes de M. l'abbé Jamet diffèrent, à quelques égards,

(1) Premier Mémoire, page 25; Deuxième Mémoire, pages 38 et 39, 44 à 49.

de ceux qui sont adoptés dans notre établissement. M. l'abbé Jamet « s'est fait une loi de n'employer « jamais qu'un seul signe pour les mots de notre « langue qui auraient le plus d'acceptions diffé- « rentes. »

Pour développer son point de vue et l'appliquer à son système de signes, M. l'abbé Jamet établit quelques principes fondamentaux : il est nécessaire de les reproduire dans les termes propres de l'auteur. 1°. « Les signes, dit-il, ne sont point « une langue, ils sont la prononciation des mots « d'une langue.

2°. « On doit faire le signe des mots et non le « signe des choses. (1)

3°. « Les signes doivent être simples, d'une exé- « cution prompte et facile. (2)

4°. « Les signes ont une forme invariable.

5°. « Un mot ne doit avoir qu'un signe, quel « que soit le nombre de ses acceptions.

6°. « Les prépositions qui entrent dans la com- « position des verbes, et de quelques autres parties « du discours, doivent être indiquées par des si- « gnes. » (3)

M. l'abbé Jamet, opposant ces six axiomes à autant d'axiomes contraires qu'il suppose admis

---

(1) Important à noter.

(2) Encore essentiel à remarquer.

(3) Deuxième Mémoire, page 37.

comme régulateurs, dans l'Institut de Paris, en fait autant de différences essentielles et caractéristiques entre les deux systèmes.

La différence n'existe cependant pas pour la troisième maxime, comme nous l'avons déjà observé, et comme nous le verrons mieux encore par la suite.

Le premier de ces axiomes est difficile à saisir; l'auteur cherche à nous l'expliquer, en exposant qu'il faut, pour constituer une langue, trois choses: 1°. « le corps du mot, ou sa forme écrite; 2°. l'ac« ception du mot, ou le sens qu'on y attache; 3°. le « son du mot, ou sa prononciation : il ajoute que « des sons articulés qui n'indiquent aucun sens, « et que l'écriture ne peut représenter, ne peu« vent transmettre la pensée. » C'est trop exiger sans doute pour constituer une langue; les deux dernières conditions suffisent pour la parole; les deux premières suffiraient, si, comme chez les Chinois et les Égyptiens, l'écriture s'était immédiatement associée à la pensée. Dire que des mots privés d'acception ne sont point une langue, serait une proposition peu neuve. Nous ne voyons pas, au reste, comment on peut conclure de là que les signes ne sont pas une langue, quand ils expriment réellement la pensée.

« Mais, continue M. l'abbé Jamet, les sourds« muets qui sortent des diverses écoles connais« sent et écrivent les mots de la langue française;

« ils en comprennent le sens; ils peuvent commu-
« niquer leurs idées par le moyen de l'écriture.
« Que leur manque-t-il encore? *La prononciation*
« *manuelle,* je veux dire les signes des mots. La
« nature, en leur refusant l'organe de la parole,
« les a privés de prononcer les mots de la langue
« qu'ils savent. Ils ont donc besoin de la pronon-
« ciation de ces mots : les signes des abbés de
« l'Épée et Sicard n'ont dû être inventés que pour
« tenir lieu de cette prononciation. » (1)

Nous cherchons en vain à comprendre cette nécessité d'une *prononciation des mots de la langue,* quand ces mots, tracés par écrit, sont suffisamment compris de ceux qui les ont dessinés et de ceux qui les lisent. L'écriture est elle-même une *prononciation fixe :* les signes des abbés de l'Épée et Sicard n'ont point été inventés pour servir de *prononciation* aux mots écrits. Leurs inventeurs, croyant représenter immédiatement la pensée dans ces signes d'analogie, les considéraient comme étant eux-mêmes une sorte de *mots mimiques.* La prononciation n'est pas distincte de l'instrument qui sert à l'expression directe de l'idée; elle n'est que l'emploi de cet instrument lui-même : le mot exprime l'idée en même temps qu'il se prononce, soit qu'il se prononce de vive voix, par écrit, ou par geste.

---

(1) Deuxième Mémoire, pages 43 à 39.

Plus loin, cependant, M. l'abbé Jamet, distinguant les signes qui expliquent la valeur du mot, de ceux qui rappellent seulement ce mot, semble restreindre à ceux-ci la condition de n'être qu'une prononciation (1). Nous lui accorderions la prononciation ainsi restreinte; mais, alors, elle ne s'applique plus aux signes des abbés de l'Épée et Sicard.

Tout le système de M. l'abbé Jamet repose, comme nous l'avons annoncé, sur la distinction qu'il établit entre la description par gestes détaillés, *scènes mimiques, pantomime, figures d'enseignement,* qu'il emploie comme moyen d'explication de la valeur des mots, et les signes qu'il appelle *indicateurs* ou *expéditifs*, ou d'*entretien*, qui ne font que rappeler ce même mot. C'est à cette dernière espèce de signes qu'il applique ses cinq derniers axiomes; c'est pour ces signes qu'il exige avec raison trois conditions essentielles : la simplicité, la facilité d'exécution, une fixité invariable. On conçoit comment il se contente d'affecter un seul de ces signes au mot qui comporte plusieurs acceptions différentes, puisque le mot matériel ou articulé est toujours le même, et que le signe de rappel n'a pour but que de retracer à la mémoire ce mot matériel. Il résulte de là que le signe de rappel doit aussi être entièrement arbitraire, ou

(1) Deuxième Mémoire, pages 43.

du moins ne doit et même ne peut avoir de rapport qu'avec le mot et nullement avec l'idée : car, M. l'abbé Jamet a posé en principe qu'il n'est point destiné à exprimer la chose ou la valeur du mot ; et puisque ce signe de rappel est unique pour un mot qui a les significations les plus diverses, il est visiblement impossible qu'il puisse représenter et peindre à la fois chacune de ces significations.

Quel n'est donc pas notre étonnement, lorsque nous voyons cependant l'auteur nous déclarer que ces signes, qui ne doivent point être le signe de la chose (premier axiome), « ont cependant de l'analogie avec la chose qu'ils indiquent (1) », nous répéter encore qu'*il ne lui faut point de signes de rappel, étrangers à la chose qu'ils indiquent* (2); nous raconter qu'après avoir songé à emprunter les procédés des tachygraphes, il y a renoncé, par la raison que leurs signes ne font que rappeler le matériel des mots et des syllabes vides de sens ; qu'ils sont sans analogie avec la chose ; et ajouter ensuite, qu'*il fait le signe des mots, et qu'il a pris pour règle invariable de chercher dans la chose exprimée par les mots, le point qui la distinguait de toute autre, pour en faire la base de son signe* (3). Aussi l'auteur se félicite-t-il de ce que ses signes deviennent

(1) Deuxième Mémoire, page 44, ligne 1re.
(2) *Ibid*, page 56, ligne 3.
(3) *Ibid.*, pages 56 et 57.

véritablement l'expression propre, tandis que ceux de l'abbé Sicard laissent flotter l'esprit dans le vague et l'incertitude. Nous sommes loin de désapprouver ces efforts pour transporter dans le signe de rappel, les traces de l'analogie avec la chose qu'ils expriment; nous y applaudissons au contraire : mais nous sommes embarrassé pour mettre ces nouvelles vues en accord avec les principes du système, et comment sera-t-il possible que le signe renferme le trait le plus distinctif de la chose, quand un même signe rappelle un mot qui exprime les choses les plus diverses? (Quatrième axiome.)

C'est par suite de ces nouvelles vues, que M. l'abbé Jamet s'est proposé de conserver dans ses signes de rappel, l'indication de la formation des mots dérivés et composés, en reproduisant dans chacun de ceux-ci le signe du radical, et qu'il a spécialement appliqué cette règle aux verbes et autres parties du discours, dans lesquels entre une préposition. Le verbe *poser*, par exemple, uni à près de vingt prépositions, et ses composés, seront exprimés par la réunion du signe du radical *poser*, et de ceux de chacune des prépositions qui viennent s'y associer (1). Par là, l'auteur se flatte de rendre plus intelligible le sens de ces expressions qui ne pourraient s'interpréter autrement que par un commentaire plus ou moins long; par là, il espère

(1) Deuxième Mémoire, page 58.

rendre en quelque sorte à ses signes de rappel, la richesse, la grâce, la force, l'élégance des langues qui ont employé avec bonheur des combinaisons semblables; par là, il groupera les mots en familles, et portera dans l'enseignement de la nomenclature un ordre propre à la rendre plus facile. « Loin que ses élèves se méprennent sur le sens de « ces mots composés, l'expérience journalière « prouve que le signe indicateur en rappelle la « signification avec autant de certitude et plus de « précision, que ne pourrait le faire la longue pan- « tomime dont on s'était servi pour leur en donner « connaissance. » (1)

Suivons maintenant, dans l'examen des signes de rappel imaginés par M. l'abbé Jamet, l'application de ces principes. Examinons jusqu'à quel point les signes qu'il emploie conservent en effet le trait caractéristique de la chose, ou tombent dans l'arbitraire; comment les signes de ses mots composés tirent de leur propre composition une expression fidèle et exempte d'équivoque.

« Le signe du verbe *être* consiste à décrire un « cercle vertical avec l'index.

« Celui d'*essentiel* consiste dans le précédent, « accompagné du signe d'*adjectif*. (2)

« Le signe de *nature* consiste, 1°. à placer la

(1) Deuxième Mémoire, page 59.

(2) *Ibid.*, page 67.

« main gauche sur le cœur, tandis que la droite « couvre le visage; 2°. à ouvrir les deux bras « comme pour indiquer l'universalité des êtres; « 3°. à ajouter le signe d'*abstractif*.

« Celui de *naturaliser* s'exécute, 1°. par la pru- « dence; 2° par le signe du mode indéfini. (1)

(Le verbe *être* s'emploie en plusieurs sens divers; le mot *nature* reçoit des applications bien plus diverses encore. Dans le signe du premier reconnaît-on bien un sens, et lequel? La seule analogie qu'offre le second n'a-t-elle pas plus de rapport avec l'univers qu'avec la nature?)

« Le signe de *subsister* consiste dans celui de la « préposition et du verbe *sister,* accompagné du « signe du mode indéfini;

« Le signe de la *préposition* se fait en portant le « bout des doigts de la main droite sous la paume « de la gauche;

« Pour faire celui du *verbe*, les deux index s'élè- « vent en décrivant chacun un demi-cercle; se « réunissent à la hauteur des yeux, et s'abaissent « ensemble. (2)

« *Sujet* : 1°. Signe de la préposition et du verbe « *jeter*; 2°. signe du nom commun.

« Le signe de la préposition est le même que « dans le mot précédent.

---

(1) Deuxième Mémoire, pages 81, 82.

(2) *Ibid.*, page 71.

« Celui du verbe consiste dans l'action que l'on « fait en jetant à terre quelque chose que l'on « tient à la main. (1)

« *Susceptible :* 1°. Signe de la préposition et du « verbe *recevoir,* avec les deux mains à la fois; « 2°. *adjectif* en *ible.*

« Le signe de cette préposition se fait en pas- « sant la main droite renversée sur le dos de la « gauche.

« Celui du verbe, en présentant les deux mains « ouvertes. (2)

« *Susciter :* Signe de la préposition et du verbe « *citer.*

« Le signe de la préposition est le même que « celui des précédens.

« Celui du verbe se fait en plaçant la main gau- « che et renversée, de manière que l'avant-bras « soit horizontal; en même temps, la droite fait le « signe de l'index, comme pour l'appeler, et la « gauche s'élève. » (3)

Est-il bien certain que cette décomposition des mots, à l'aide du signe des prépositions, répande une utile et grande lumière sur leur signification, et prévienne l'équivoque dans leur emploi?

Une analogie imparfaite, en donnant aux inter-

---

(1) Deuxième Mémoire, page 72.

(2) *Ibid.*, page 75.

(3) *Ibid.*, page 76.

prétations une direction fausse, peut rendre les signes bien plus sujets à l'équivoque, que s'ils avaient un caractère entièrement arbitraire. N'est-ce pas ce qui semble se justifier par les exemples suivans?

« *Superstitieux* : 1°. Signes de prier et de crain-
« dre; 2°. signe d'adjectif. » (1)

« *Sentiment* : 1°. Figurer l'action de placer quel-
« que chose que l'on est censé tenir entre le pouce
« et l'index de la main droite; 2°. signe de l'ab-
« stractif. » (2)

M. l'abbé Jamet ne nous a donné qu'un certain nombre d'exemples de ces signes de rappel; mais on peut juger sans doute, d'après ceux qu'il nous présente, de l'ensemble du système. On retrouve dans le caractère et la composition de ces signes, le même sujet d'observation qu'avait déjà fourni leur théorie. L'auteur cherche à la fois à atteindre deux buts : il veut un signe de rappel qui retrace le mot; il veut un signe d'analogie qui peigne le trait essentiel de l'idée; et les conditions nécessaires pour obtenir ce double résultat se montrent, dans l'application comme dans la théorie, au moins très difficiles à concilier entre elles.

L'estimable instituteur de Caen ne nous a point fait connaître le système de ses signes grammati-

---

(1) Deuxième Mémoire, page 77.

(2) *Ibid.*, page 89.

caux. Nous regrettons aussi qu'il ne nous ait point exposé, ni l'ordre suivant lequel il développe sa nomenclature, ni la méthode qui préside à la marche générale de son enseignement. Nous ignorons s'il fait usage de l'alphabet manuel; mais il paraît qu'il a entièrement rejeté celui de l'alphabet labial. Ses procédés doivent réussir, malgré l'imperfection qu'on peut leur reprocher, parce qu'ils conduisent cependant aux exercices de lecture et d'écriture, qui sont l'essence de tout système efficace d'instruction pour les sourds-muets, et servent à déterminer la valeur et l'emploi des mots écrits. (1)

Disciple de M. l'abbé Jamet, M. Dudésert a adopté les principes de ce respectable instituteur, relativement aux signes de rappel. Mais l'expérience et la réflexion l'ont conduit à abandonner les emprunts que M. l'abbé Jamet avait cru pouvoir faire aux abbés de l'Épée et Sicard, par l'emploi des signes mimiques; il a pensé que cet emprunt altérait la simplicité de la méthode de l'instituteur de Caen, et le détournait de son but. M. Dudésert ne nous a point fait connaître encore les formes des signes de rappel dont il fait usage; il nous apprend seulement qu'ils composent un langage manuel, qu'ils sont entièrement conventionnels, et qu'ils correspondent exactement aux mots de notre langue,

(1) *Voyez* la note L, à la fin de ce Chapitre.

de manière à pouvoir rendre chacun d'eux dans un discours, par une traduction rigoureusement fidèle. Ses *signes méthodiques* doivent être uniquement, suivant la dénomination de M. l'abbé Jamet, *la prononciation des mots d'une langue.* (1)

M. Dudésert repousse, de la manière la plus absolue, tout emploi du langage mimique; il le proscrit comme nuisible autant que superflu. Il est persuadé, d'après les observations répétées sur les sourds-muets confiés à ses soins, que la meilleure voie pour atteindre au but de l'éducation du sourd-muet, c'est-à-dire pour le mettre en rapport avec la société, au moyen d'une langue écrite, est de renoncer pour toujours à la pantomime, et de n'adopter que des signes strictement méthodiques. « La pantomime manque d'expressions précises et déterminées pour rendre la plupart des « idées; elle n'a pas d'expressions rigoureusement « concordantes avec celles qui composent le dictionnaire de nos langues; elle laisse donc le sourd-muet en proie à une incertitude qui se manifeste « à découvert, lorsqu'on lui demande de transporter sa pensée dans l'idiome de son pays; elle « ne fournit qu'une signification vague et confuse « à celui qui en est le témoin. Ces signes de la « pantomime ne sont soumis à aucune règle, à

(1) *Mémoire sur l'Éducation des Sourds-Muets;* par M. Ch. Dudésert. *Caen*, 1827.

« aucune fixité, à aucune méthode; ils varient sui-
« vant les dispositions de l'individu; cependant, le
« penchant du sourd-muet pour ce langage qui lui
« est familier, le lui fera préférer constamment
« dans l'usage; il ne se familiarisera donc point avec
« la langue qu'il devait apprendre; elle lui restera
« étrangère; elle ne lui inspirera que de l'éloigne-
« ment et du dégoût ». M. Dudésert enferme donc en quelque sorte son élève dans l'enceinte de notre langue écrite, l'y retient captif, afin que, contraint à employer exclusivement les termes qu'elle lui présente, il s'asservisse à en étudier le sens et parvienne à se les approprier. (1)

M. Dudésert ne croit point avoir besoin de recourir à la pantomime, comme à un moyen d'explication, et pour y trouver la peinture des idées; il ne veut, pour enseigner à son élève la valeur et la signification des mots, d'autre mode de procéder, que celui qui est suivi par la mère dans l'éducation de son enfant jouissant de l'ouïe. Il ne se dissimule point que son élève, comme l'enfant ordinaire, se servira souvent d'expressions dont il ne pourra encore saisir la force ni la valeur; mais il ne s'en alarme, ni ne s'en inquiète en aucune manière : il compte sur les rectifications successives qu'apporteront les circonstances et l'usage; il fait

(1) *Mémoire sur l'Éducation des Sourds-Muets*, pages 6 et 10.

naître lui-même les circonstances pour donner à son élève des idées nouvelles ; il lui aide à enfanter ses pensées ; il le relève de ses chutes ; il cherche à l'intéresser ; il s'efforce de détruire en lui le penchant à imiter. (1)

Le syllabaire dactylologique de M. Recoing ne se présente que comme un procédé auxiliaire ; mais les idées qui ont conduit l'inventeur à imaginer ce procédé, celles qu'il a développées à cette occasion, reposant sur les principes les plus sains, offrent autant de simplicité que de justesse ; elles méritent d'être livrées à la méditation de tous ceux qui s'occupent de l'instruction des sourds-muets ; elles pourraient surtout avoir le précieux avantage de préparer enfin un mode d'instruction d'un emploi plus général, plus facile, applicable à l'éducation domestique.

Nous retrouvons encore dans M. Recoing l'exemple touchant d'un père qui a voulu être lui-même l'instituteur de son enfant sourd-muet. Quoique occupé d'exploitations rurales qui lui demandent beaucoup de temps, M. Recoing a trouvé le loisir nécessaire, non seulement pour instruire son fils, mais pour composer un procédé fort ingénieux qui lui a servi d'instrument. Versé dans l'étude des ma-

---

(1) *Mémoire sur l'Education des Sourds-Muets*, pages 20 et 21.

thématiques, doué d'un bon esprit, il a été surtout inspiré, non seulement par la tendresse paternelle, mais par un généreux intérêt pour la classe entière des sourds-muets.

Distinguons, dans son intéressant travail, deux choses essentiellement différentes, quoique liées entre elles, que peut-être il n'a pas bien distinguées lui-même : la méthode qu'il a suivie, et l'instrument qu'il a employé.

M. Recoing a connu, exposé mieux qu'on ne l'avait fait jusqu'à ce jour, cette vérité simple et féconde qui est comme la clef de l'art : que l'écriture et la lecture sont le moyen, non seulement principal, mais essentiel, fondamental et direct, de l'instruction des sourds-muets (1). En partant de ce principe, il a judicieusement reconnu en même temps, que le désavantage particulier à l'écriture, lorsqu'elle est appelée ainsi à remplacer la parole, consiste dans la lenteur de son exécu-

---

(1) « Les méthodes les plus vantées et les plus ingénieuses « en apparence ne seraient qu'excessivement ridicules, si « on n'écrivait pas. La meilleure, sans contredit, sera celle « où on écrira le plus; et l'homme qui donnerait à tous les « individus de la société le moyen d'écrire aux yeux du sourd- « muet, de le faire continuellement et aussi rapidement que « la parole; oui, celui-là aurait résolu complétement le pro- « blème qui nous occupe en ce moment ». (*Syllàbaire dactylologique*, page 124.)

tion, dans l'appareil des conditions matérielles que cette exécution exige, et qui ne sont à notre disposition, ni dans tous les lieux, ni dans tous les temps; il en a conclu qu'il s'agissait de faire disparaître ces inconvéniens et ces difficultés, en donnant aux opérations mécaniques qui retracent les mots aux yeux, cette célérité, cette simplicité, cette facilité qui manque à l'emploi de la plume ou du crayon. L'alphabet manuel remplit déjà une partie de ces conditions, en ce qu'il se prête aux entretiens en tout temps, en tout lieu, et même dans l'obscurité; mais il est encore lui-même d'une exécution assez lente. L'exemple des sténographes et des tachygraphes a dû se présenter à la pensée de M. Recoing, pour achever d'obtenir toutes les conditions requises; et sa dactylologie est en effet une véritable tachygraphie destinée à abréger les formes de l'écriture, en les exécutant sur les doigts.

Une seconde vue, non moins digne de fixer notre attention, a frappé et dirigé M. Recoing. « Pourquoi, s'est-il dit, vouloir absolument iden- « tifier pour le sourd-muet, dès les premiers pas, « ces deux enseignemens de la langue, lesquels, « pour l'enfant ordinaire, n'ont lieu que successi- « vement et à des intervalles assez éloignés? pour- « quoi vouloir débuter par l'enseignement classi- « que, armé de toutes les notions de la métaphy- « sique et de la grammaire générale? pourquoi ne « pas se contenter de donner d'abord au sourd-

« muet cette connaissance usuelle de la langue,
« qui suffit pour les entretiens familiers, et à l'aide
« de laquelle un jour on pourra à loisir lui pro-
« curer une instruction plus savante? »

Pouvant, à l'aide de sa tachygraphie dactylologique, s'entretenir constamment avec son fils, et donner à ses entretiens la plus grande rapidité, M. Recoing était parfaitement en mesure de le mettre en possession de la langue usuelle, par la seule voie que la mère et la nourrice emploient vis-à-vis de l'enfant au berceau. Mais, en se bornant à employer ainsi le secours des circonstances, M. Recoing avait un double avantage : fort instruit lui-même, et plein de sens, il n'imitait pas les erreurs ou l'incurie de la mère et de la nourrice; il plaçait habilement son élève dans les situations les plus propres à faire naître dans son esprit les idées dont il voulait lui donner les noms, et à en faire bien déterminer et circonscrire l'étendue et les limites; il procédait avec ordre; il s'assurait qu'il avait été bien compris; en même temps qu'il s'interdisait, de la manière la plus absolue, toute espèce d'enseignement grammatical vis-à-vis de son jeune élève, M. Recoing se guidait lui-même par la grammaire dans la direction qu'il donnait à son enseignement familier. D'un autre côté, son fils étant un peu plus avancé en âge que l'enfant au berceau, était capable de faire un plus grand nombre d'observations, de les mieux faire; ses facultés avaient déjà

acquis quelque énergie; la tendre sollicitude de son père remplaçait avantageusement pour lui la dépendance où se trouve l'enfant en bas âge; au lieu d'être simplement témoin, comme le sont les enfans ordinaires, de discours qui ne s'adressent pas à eux, qui sont rarement à leur portée, et dont ils ne peuvent guère retirer que des indications très imparfaites et très vagues, son fils ne recueillait, dans les entretiens paternels, que des discours choisis, parfaitement à sa portée, et préparés expressément pour lui.

M. Recoing commence, ainsi que l'abbé Sicard, par imposer les noms aux objets, en faisant écrire et lire les uns en présence des autres; mais, il joint immédiatement à l'écriture sa tachygraphie manuelle qui en doit être le supplément. Il fait passer devant les yeux de son élève les diverses productions de la nature; il l'exerce à observer et à noter, par l'emploi des noms, les observations qu'il a faites; il se hâte même de faire former à son élève des propositions simples et familières, sans s'arrêter à en faire l'analyse, ou plutôt en évitant avec soin toute analyse grammaticale; il lui suffit qu'il soit compris, et que son élève s'exprime de manière à se faire comprendre.

Distinguant, dans le langage mimique employé pour l'instruction du sourd-muet, les signes naturels au sourd-muet, par lui institués, apportés avant tout enseignement, des signes artificiels

conçus par l'instituteur, tels que les signes méthodiques des abbés de l'Épée et Sicard, M. Recoing ne repousse point l'usage des premiers, quoiqu'il n'en apprécie pas toute l'utilité; mais il rejette entièrement l'usage des seconds, qui lui paraissent complétement inutiles pour donner l'intelligence de la langue française, et même propres à la retarder, à l'affaiblir dans la mémoire de l'élève.

Sans connaître en théorie et par définition aucune des règles de la langue, son fils est donc déjà assez familiarisé avec l'usage pratique des termes, pour lier avec lui des conversations suivies, et se trouver à peu près dans la situation où sont nos enfans avant d'aller au collége. Voilà la première période de l'éducation terminée. On pourrait s'arrêter là pour l'instruction des sourds-muets appartenant aux classes inférieures de la société, comme on s'y arrête pour ceux de ces enfans qui entendent et qui parlent. Cependant, même dans cette première période, l'instituteur est loin d'avoir négligé les premiers élémens de l'instruction morale et religieuse : il la considère comme ce qu'il y a de plus essentiel à la destinée de son fils; il s'est hâté de lui offrir ces alimens substantiels, mais toujours sous une forme familière et simple.

Maintenant M. Recoing va entrer, avec son élève, dans la seconde période de l'enseignement, celle de l'enseignement classique et scientifique. Mais on aperçoit d'avance qu'elle ne lui

présentera aucune difficulté particulière, qu'il n'aura plus besoin de recourir à des méthodes spéciales, conçues pour cette classe particulière d'élèves. En effet, il enseignera, et la grammaire et la géographie, et les mathématiques et l'histoire, la botanique, la logique même, et la métaphysique; il complétera l'instruction religieuse, en procédant comme on procède à l'égard de tous les autres écoliers, à l'aide de la langue usuelle. Pour donner la connaissance des règles de la grammaire, il n'aura qu'à ramener son élève sur la trace de ce qu'il a déjà appris sans le remarquer, à le faire réfléchir sur cette langue qu'il employait par habitude; il finira par où l'on commence dans la méthode des abbés de l'Épée et Sicard; il exercera son élève à de fréquentes compositions, qui conduiront cette intelligence naissante à se rendre compte de ses propres idées.

Un autre avantage fort précieux que trouve M. Recoing dans la division qu'il a établie de deux périodes d'enseignement, c'est qu'il peut, de bonne heure, commencer à introduire son élève aux exercices de la lecture; c'est qu'il peut s'aider de tous les secours de lectures choisies. Pendant la seconde période, l'élève, entre les mains duquel on peut mettre des livres, s'accoutume encore mieux à réfléchir, et profite mieux des leçons de son maître.

M. Recoing accepte même le secours de l'ar-

ticulation artificielle, comme propre à favoriser et à multiplier les entretiens de l'élève avec ceux qui l'entourent; car il a senti que, borné à la seule tachygraphie manuelle, son fils ne pourrait suivre des conversations familières qu'avec lui seul, ou avec les personnes qui auraient eu la patience d'apprendre l'usage de cette tachygraphie, dans le seul but de causer avec le jeune élève; or, il entre essentiellement dans son plan de fournir à l'élève tous les moyens de multiplier ces entretiens, qui doivent servir à initier celui-ci dans la pratique habituelle de la langue de son pays.

Ce système frappe par son extrême simplicité; tout y tend au but; tout tend à faire atteindre à ce but le plus rapidement possible; l'instituteur évite tous les détours, s'attache à demeurer fidèle à la marche de la nature. Ce système frappe encore par l'enchaînement logique qui en unit étroitement toutes les parties. On voit qu'il a été conçu par un esprit occupé d'idées exactes et positives; on y reconnaît les inspirations de l'une des plus vives affections du cœur humain. (1)

Il reste à voir maintenant en quoi consiste cette tachygraphie imaginée par M. Recoing, jusqu'à quel point elle remplit son but, quels sont ses avantages ou ses inconvéniens dans la pratique.

---

(1) *Syllabaire dactylologique*, pages 91 et suiv. *Paris*, 1823, in-4°.

Ce procédé, nous le répétons, n'est point une méthode; il n'est qu'un moyen accessoire, un instrument matériel. Toutefois il joue ici un rôle essentiel; car c'est de la facilité à l'employer, de la précision, de l'exactitude, de la clarté qui seraient conservées dans son emploi, que dépendra en effet ce qui forme la condition fondamentale de la méthode, c'est-à-dire la possibilité d'enseigner la pratique usuelle de la langue par une suite continue d'entretiens familiers.

Ce qui constitue le procédé de M. Recoing est, ainsi que l'indique sa dénomination, un syllabaire manuel, dans lequel la position et les mouvemens de la main, des doigts, du poignet, donnent quatre ordres de signes qui s'exécutent simultanément, et dont chacun représente un, deux, trois, et même jusqu'à quatre signes. (1)

L'auteur, depuis la publication de son premier essai, a beaucoup simplifié son système (2). Il se compose maintenant de 86 signes pour les voyelles et pour les consonnes simples ou composées, et de 16 signes supplémentaires pour certaines finales

---

(1) *Syllabaire dactylologique*, pages 9 et suiv.

(2) M. Recoing a adapté son système à une nouvelle méthode de sténographie qu'il a présentée à la Société d'Agriculture, Sciences et Arts du département de l'Aube, et qui est insérée dans le Recueil de cette Société, pour l'année 1826. (Voir la note M, à la suite du présent Chapitre.)

d'un usage fréquent dans notre langue. Soixante de ces signes, affectés aux consonnes, s'exécutent par six positions diverses de chaque main, et dix mouvemens des quatre derniers doigts; vingt-six autres signes, affectés aux voyelles, s'exécutent par le mouvement du pouce, combiné avec celui du poignet.

Ce syllabaire est d'une grande rapidité dans l'exécution; il est moins sujet à l'équivoque que la sténographie de MM. Taylord et Bertin; il nous paraît inférieur à la tachygraphie de M. Coulon Thévenot. Il ne peut être confié qu'à la mémoire; son étude, son emploi, sont entièrement mécaniques. L'inventeur n'a pu conserver aucune trace d'analogie entre les signes qui le composent, et la forme des lettres écrites que ces signes sont destinés à représenter. C'est donc un second alphabet dont les formes sont entièrement différentes de celles de l'écriture dessinée à la plume ou au crayon, dont il doit cependant être comme la continuation, le supplément, et dont il devrait être l'image.

C'est ici un grand inconvénient, il faut le dire: l'alphabet manuel a, sur ce syllabaire, l'avantage de retracer du moins la figure des lettres qu'il rappelle. Ce défaut d'harmonie entre les deux écritures, l'une peinte, l'autre manuelle, occasionne dans la mémoire une complication embarrassante et pénible; il rend nécessaire une longue habitude pratique. C'est en partie à cette

circonstance qu'il faut attribuer sans doute l'extrême répugnance qu'ont témoignée nos élèves sourds-muets à employer ce syllabaire, après l'avoir accueilli d'abord avec empressement et avec joie, lorsque nous en avons fait faire l'essai dans l'Institution de Paris. Ils n'y retrouvent pas les mêmes facilités que dans l'emploi de l'alphabet manuel; ils se trouvent embarrassés par cette multiplicité de systèmes de signes divers entre eux, et accumulés à la fois dans leur mémoire. Mais leur répugnance s'est accrue principalement, si je ne me trompe, de la préférence naturelle que les sourds-muets donnent au langage mimique, dans l'usage duquel la méthode suivie dans l'Institution les entretient continuellement. Il est possible aussi que l'adoption du syllabaire soit toujours plus facile dans l'éducation individuelle et domestique que dans l'éducation collective : c'est ce que l'expérience pourra seule nous enseigner d'une manière certaine.

M. Recoing nous a présenté son fils, élevé d'après sa méthode, et la méthode ne peut recevoir une apologie plus positive et plus complète que par le résultat obtenu dans cet intéressant élève. Son instruction est aussi complète qu'on puisse l'attendre d'un jeune homme de son âge. Un exemple remarquable prouve tout ensemble, et la célérité du procédé employé par le père, et l'intelligence du fils : ils assistaient ensemble à un sermon; le

père traduisait à mesure les paroles du prédicateur sur son syllabaire manuel; le fils rendit ensuite un compte fidèle et sommaire de la substance du discours.

Puisse l'exemple du père trouver des imitateurs! puissions-nous réussir à rendre cette imitation plus facile!

Pendant que M. Recoing tâchait de donner à l'écriture la rapidité et la mobilité de la parole, M. Bébian cherchait à donner au langage mimique la fixité et l'immobilité de l'écriture.

En partant de l'hypothèse que le langage mimique, porté au plus haut degré de développement qu'il puisse recevoir par le concours de l'instituteur et des élèves, est l'instrument essentiel de l'éducation du sourd-muet, hypothèse sur laquelle repose la méthode des abbés de l'Épée et Sicard, hypothèse dont M. Bébian est l'un des partisans les plus prononcés et des plus éloquens panégyristes, il a judicieusement apprécié tous les motifs qui demandaient pour ce langage une écriture propre à le peindre en caractères immobiles. Le langage mimique n'aura en effet acquis toute sa perfection, toute son utilité, disons plus, il n'aura véritablement acquis un caractère déterminé, que quand il sera venu se reproduire ainsi en relief dans une empreinte duarble.

Par là seulement, il se dépouillera du vague et de

l'incertitude qui s'y font habituellement sentir, et il acquerra enfin une fixité constante et une certitude convenable.

Par là seulement, il pourra devenir commun aux différentes écoles dans lesquelles l'instruction repose sur le même principe.

Par là seulement, il obtiendra cette immobilité si nécessaire pour captiver et reposer l'attention, prêter ainsi son secours à des études réfléchies.

Par là seulement, il pourra conserver l'image de la pensée du moment présent, et la transmettre à distance.

Captif ainsi dans des formes stables, il pourra être mieux soumis à de nouvelles élaborations.

On éprouve un extrême embarras, lorsqu'on veut décrire, dans le langage ordinaire, la composition d'un signe mimique : il est rare que cette description soit parfaitement nette et exacte ; nous en avons éprouvé toutes les difficultés, lorsque, dans les chapitres précédens, nous avons tenté des descriptions de ce genre, et nos lecteurs s'en seront facilement aperçus. On remarque avec surprise que les élèves, que les professeurs même qui appartiennent à des écoles diverses, mais fondées également sur l'emploi de la pantomime réduite, ne peuvent aucunement s'entendre entre eux, quand ils se rencontrent, parce que leurs systèmes de signes mimiques n'ont aucune ressemblance : on remarque avec surprise que des

personnes qui fréquentent habituellement les sourds-muets de nos institutions, qui assistent souvent à leurs exercices, sont cependant incapables, même après plusieurs années, de fixer dans leur mémoire et d'exécuter aucun de ces signes, tant l'exécution en est variée, rapide et fugitive.

Tels sont les avantages que M. Bébian a cherché à obtenir, les inconvéniens qu'il a tenté de faire disparaître, en imaginant sa mimographie.

Il a remarqué que le langage mimique, dans sa fécondité, pouvait être rappelé cependant à un certain nombre d'élémens; il les a analysés avec sagacité, déterminés avec précision, classés avec méthode.

Ces élémens appartiennent, les uns aux mains, les autres à certaines parties du corps, les autres à la physionomie.

Ils se composent, ou de mouvemens, ou de positions.

L'auteur a donc cherché à reproduire, dans ses caractères dessinés, ces différentes conditions :

A signaler l'organe en jeu ;

Le mouvement exécuté ;

La position donnée.

Pour indiquer l'organe, il en a dessiné les contours ;

Il a indiqué la position, en disposant aussi cette figure dans un plan analogue.

Il a indiqué les mouvemens, par des lignes courbes, sinueuses ou droites.

Il a même institué des accens, soit pour désigner les modifications du mouvement, c'est-à-dire s'il est bref ou prolongé, faible ou pénible, etc., soit pour désigner les diverses parties, ou les divers côtés de l'organe.

Enfin, il a admis un certain nombre de caractères auxquels il donne le nom de *points physionomiques*, pour représenter ces expressions si délicates et si vives tout ensemble, qui ressortent du jeu de la physionomie.

Ces différentes sortes de caractères peuvent se grouper facilement pour former des mots.

L'auteur s'est attaché à donner à ses caractères la plus grande simplicité, pour qu'ils fussent d'une exécution facile et prompte.

Il n'a point prétendu, et il ne pouvait espérer que ces caractères pussent conserver quelque analogie, même lointaine, avec la pensée que représentent les signes mimiques dont ces caractères sont la peinture. Mais il a désiré que les caractères écrits conservassent une analogie fidèle avec les signes mimiques auxquels ils correspondent.

Ici, il a eu à lutter contre une grande difficulté, contre les difficultés qui se rencontreront toujours lorsqu'on voudra réunir dans les mêmes signes deux conditions qui sont peu compatibles, la simplicité des formes, les traits de l'analogie; car

ceux-ci ne se produisent qu'à l'aide de combinaisons plus ou moins étendues et variées.

L'auteur voulait, dans les formes de ses signes graphiques, imiter les formes même des organes, ou les mouvemens que ces signes doivent rappeler. Mais, représenter les parties du corps avec leurs mouvemens divers, ce serait dessiner et non pas écrire ; c'est la rapidité du trait qui fait le caractère principal et l'avantage de l'écriture. M. Bébian a donc été contraint de faire subir aux figures qu'il voulait retracer, une réduction convenable, pour les ramener à la condition de signes graphiques. Le changement qu'elles ont subi, en se contractant ainsi, est tel qu'on aurait peut-être quelque peine à les reconnaître, si elles n'étaient aidées par les explications de l'auteur. Il y a plus : il ne pouvait trouver toujours des imitations graphiques ; il en a manqué, par exemple, pour diverses modifications des mouvemens et des positions, pour le jeu de la physionomie, qui remplit un rôle essentiel dans le langage d'action : il n'a pu employer ici que de simples accens, signes entièrement arbitraires. Ainsi, les traces de l'analogie demeurent très faibles dans une portion de la mimographie, et s'effacent même entièrement dans l'autre.

En cherchant à obtenir la plus grande simplicité, les signes de la mimographie deviennent quelquefois si subtils, que leurs traits déliés échap-

pent facilement à l'attention, et qu'on est exposé à les confondre.

Leur nombre est considérable; ils s'élèvent à 150 : c'est un fardeau assez lourd pour la mémoire.

L'expérience seule peut nous apprendre jusqu'à quel point ces deux dernières difficultés peuvent se faire sentir ou subsister dans la pratique.

Quant à l'utilité du système, considéré en lui-même et dans son ensemble, elle est nécessairement et entièrement subordonnée, comme nous l'avons déjà annoncé, à l'hypothèse sur laquelle ce système repose; c'est-à-dire, elle dépend de la question de savoir jusqu'à quel point est réellement utile, dans l'éducation des sourds-muets, l'emploi du langage mimique porté à son plus haut degré de développement; question grave, fondamentale, aujourd'hui controversée, non encore décidée, et que nous nous réservons de discuter par la suite.

Mais, en supposant même que cette importante question fût résolue, en supposant qu'on eût admis, comme la vraie méthode, l'emploi du langage mimique avec son entier développement, il resterait, avant de pouvoir faire usage de la mimographie, à exécuter un travail aussi vaste que difficile : il faudrait, avant tout, que les signes qui doivent composer le langage mimique, destiné à devenir désormais invariable et général,

eussent été l'objet d'un choix définitif, raisonné et convenu.

M. Bébian avait annoncé déjà le dessein de sa mimographie dans son *Essai sur les Sourds-Muets;* il en a publié une esquisse il y a peu de temps (1); il n'a pas sans doute cru avoir épuisé toutes les modifications du langage mimique, dont la variété semble presque inépuisable; il s'est réservé sans doute aussi de réformer, de perfectionner par la suite ce premier essai. Mais, dans l'état même où il l'a présenté, on doit y reconnaître un travail fort ingénieux (2); il se place à côté des autres travaux de l'auteur, pour lesquels nous avons déjà exprimé une juste estime, comme il se lie étroitement au système qu'il a adopté.

Nous aurions vivement désiré pouvoir offrir ici une exposition détaillée et raisonnée de la méthode suivie dans l'école royale de Bordeaux par M. Guilhe. Son auteur, qui a fait une étude profonde des sciences philosophiques, et qui les

---

(1) *Mimographie* ou *Essai d'écriture mimique*. Paris, 1825, Brochure in-8°.

(2) Mon estimable ami M. Fréderic Cuvier, membre du Conseil de perfectionnement près l'Institution royale des Sourds-Muets de Paris, nous a fait, sur la *Mimographie* de M. Bébian, un rapport qui porte l'empreinte de l'excellent esprit de ce naturaliste philosophe. J'ai emprunté textuellement à ce rapport les observations qui viennent de lui.

a long-temps enseignées de la manière la plus distinguée, a trouvé, dans l'art d'instruire les sourds-muets, l'une des applications les plus naturelles et les plus directes; il s'est trouvé ainsi dans la situation la plus favorable pour fonder cet art sur les véritables principes; il a en effet judicieusement fait consister l'essence de l'art dans la bonne coordination de l'enseignement; mais, nous éprouvons le regret (1) de n'être point à portée de donner sur sa manière de procéder, les détails nécessaires pour rendre ses exemples utiles au progrès de l'art. (2)

---

(1) M. Guilhe a publié un *Tableau analytique des procédés à suivre, et de l'aide à donner aux idées dans l'instruction des Sourds-Muets;* Bordeaux, 1814; mais il n'en a fait tirer qu'un petit nombre d'exemplaires pour ses amis. Les instances pressantes et réitérées que nous avons faites auprès de lui pour en obtenir des informations détaillées sur ses méthodes, ont été infructueuses.

(2) *Voyez* la note N ci-après.

Note L, *page* 250.

M. l'abbé Jamet a comparé, dans un certain nombre d'exemples, ses *signes de rappel*, aux descriptions renfermées dans la *Théorie des Signes* de l'abbé Sicard; c'est sur cette comparaison qu'il s'est fondé, et fort justement, pour faire sentir tout ce qui manque à ces descriptions, en simplicité, en précision, en rapidité, en exactitude même, pour en faire de véritables *signes*.

Mais il eût fallu comparer les *signes de rappel* de M. l'abbé Jamet, avec les *signes de réduction* employés dans l'institution de Paris, qui ont précisément le même but que celui que M. l'abbé Jamet s'est proposé. Ce parallèle qu'il n'a pas fait, que probablement il n'a pu faire, parce qu'il ignorait nos signes de réduction, nous allons le présenter ici, dans un petit nombre d'exemples.

Ce parallèle aura l'avantage de donner une idée de la variété des moyens qui peuvent être employés pour obtenir, par le langage d'action, des signes mimiques simples, rapides, et cependant empreints d'une analogie assez fidèle, pour qu'elle puisse représenter l'idée qu'ils expriment.

Les élèves sourds-muets non seulement ont coopéré, mais ont eu la plus grande part à la formation des signes de réduction employés dans l'institution de Paris. Les signes de rappel de M. l'abbé Jamet semblent être entièrement et exclusivement son propre ouvrage.

Dieu. — (M. Jamet). 1°. On lève les yeux au ciel, et en même temps le pouce de la main droite s'élève, pour

désigner le seul être grand et maître de tout ce qui y réside;

2°. La tête et le corps s'inclinent, pour marquer le profond respect que nous devons à ce grand maître;

3°. Signe de nom commun.

(Institution de Paris). L'index se dirige vers le ciel, et en même temps la tête s'incline avec respect.

N. B. Dans la conversation, le sourd-muet ne fait jamais le signe de nom commun.

Dangereux. — (M. Jamet). 1°. On élève les deux mains au-dessus de la tête, les index étant suspendus, comme pour la menacer; on baisse la tête, en la retirant, et en affectant un air de crainte et d'inquiétude;

2°. Signe de l'adjectif.

(Institution de Paris). Les deux mains placées horizontalement devant le corps, se retirent brusquement, comme pour se soustraire à un accident. Le corps suit ce mouvement. La physionomie exprime la crainte.

Origine. — (M. Jamet). 1°. La main gauche représente un vase, pendant que la main droite fait le signe d'appel, comme si elle voulait en faire sortir quelqu'un ou quelque chose;

2°. Signe de nom abstractif.

(Institution de Paris). L'index droit s'introduit entre l'index et le majeur gauches, puis il descend en traçant une suite de petits anneaux.

Oser. — (M. Jamet). 1°. La main droite fait le signe du verbe craindre, tandis que la tête, un peu penchée, se relève aussitôt, et le visage prend un air hardi;

2°. Signe du mode indéfini.

(Institution de Paris). Les deux mains fermées à la

hauteur de la poitrine, se portent rapidement en avant, en s'ouvrant avec force ; en même temps, la tête se lève avec un air d'assurance.

Soumettre. — (M. Jamet). 1°. Signe de la préposition et du verbe mettre.

Nota. Le signe de cette préposition se fait en plaçant la main droite sous la gauche.

Pour celui du verbe, on porte la main droite fermée en avant, et on l'ouvre comme pour lâcher ce que l'on tenait.

(Institution de Paris). On porte rapidement la main droite fermée, sous la gauche étendue horizontalement.

Sujet. — (M. Jamet). *Voir* ci-devant, page 247.

(Institution de Paris). *Inférieur.* — La main gauche est étendue horizontalement, tandis que la droite, dans la même position, vient se placer dessous en se balançant pour attirer les regards.

Pour indiquer le *sujet* d'une phrase, le pouce de la main droite levé, les autres doigts fermés, s'élève à la hauteur de la tête.

Veut-on indiquer le *sujet* d'un art, d'une science? l'index se porte en avant comme pour montrer un objet; puis les deux mains imitent l'action de défaire et de développer un nœud.

Le mot *sujet* est-il pris dans le sens de raison, cause, motif? l'index, après s'être appuyé sur le front, s'en éloigne, le bout dirigé en avant; en même temps la physionomie exprime l'interrogation.

Sublime. — (M. Jamet). 1°. Les mains, en faisant le signe de l'adjectif *beau*, s'élèvent autant que les bras peuvent s'étendre;

2°. Adjectif.

Nota. Le signe de *beau* consiste à passer légèrement plusieurs fois le bout des doigts de la main droite sur la gauche, et en prenant, dans son regard et dans toute sa figure, un air de satisfaction et de plaisir.

(Institution de Paris). La main droite, ouverte à la hauteur de l'épaule gauche, se porte à droite en s'élevant autant que le bras peut s'étendre. La physionomie exprime l'admiration.

Régner. — (M. Jamet). 1°. Tandis que la main gauche paraît tenir le sceptre, le bras droit s'élève horizontalement, et la main ouverte s'avance de gauche à droite, comme pour marquer la puissance souveraine. On prend en même temps une attitude imposante;

2°. Signe du mode indéfini.

(Institution de Paris). Les deux mains portées en avant et fermées comme si elles tenaient des rênes, semblent l'une après l'autre les lâcher et les tirer alternativement. L'attitude est imposante.

Obtenir. — (M. Jamet). 1°. Signe de la préposition et du verbe *tenir*;

2°. Signe du mode indéfini.

Nota. Le signe de la préposition se fait en baissant la main ouverte, la paume vers la terre, et la relevant en allongeant d'abord le bras, le raccourcissant ensuite de manière que le bout des doigts décrive un demi-cercle vertical.

(Institution de Paris). La main droite renversée s'avance en baissant; puis, se relevant en décrivant une courbe, elle revient rapidement contre la poitrine en se fermant.

Objet. — (M. Jamet). 1°. Signe de la préposition et du verbe jeter;

2°. Signe de nom commun.

(Institution de Paris). Les yeux regardent fixement l'intérieur de la main qui se présente devant la figure.

Naturel. — (M. Jamet). 1°. Faire le premier signe du mot *nature*. (*Voyez* ci-devant, page 246.)

2°. Signe d'adjectif ou de nom commun, suivant l'acception de ce mot.

(Institution de Paris). Après avoir fait le signe de Dieu, la main descend en imitant l'action de donner.

Regretter. — Par une rencontre singulière, le signe du verbe *regretter* est le même chez M. Jamet et dans l'Institution de Paris.

1°. On joint fortement les mains et on les presse contre le côté droit de la poitrine, tandis que les yeux se portent tristement vers le ciel, du côté gauche;

2°. Mode indéfini.

On y ajoute seulement, dans l'Institution de Paris, le signe de *douleur*, en roidissant le poing autour du cœur.

On ne fait pas le signe de mode indéfini.

Se résigner. — (M. Jamet). 1°. On baise la main gauche, tandis que la droite fait le signe de Dieu.

(Institution de Paris). On fait le signe de Dieu; puis les deux mains renversées se portent en avant en baissant, et le corps suit ce mouvement en signe de soumission.

Magistrat. — (M. Jamet). 1°. La main gauche ouverte s'élève à la hauteur de la tête, la paume en avant,

tandis que la droite montre, de l'index, cette main qui représente la loi;

2°. Signe de nom personnel.

(Institution de Paris). L'index droit indique la paume de la main gauche étendue verticalement, pour représenter la loi; puis, les deux mains imitent le mouvement d'une balance, pour signe de juger.

Souverain. — (M. Jamet). 1°. La main gauche se porte sur la garde de l'épée, pendant que la droite, ouverte, s'avance de gauche à droite, horizontalement, et à la hauteur des yeux;

2°. Signe de nom personnel.

Dans l'Institution de Paris, on retranche seulement ce dernier signe.

Les signes de *théologie*, *dogme*, *éclore*, sont aussi les mêmes dans le système de M. Jamet, et dans la pratique de l'Institution de Paris, avec la seule différence, que, pour les deux premières expressions, M. Jamet ajoute le signe de l'abstraction que nos sourds-muets suppriment, suivant leur usage.

Si l'on prend la peine de rapprocher les exemples que nous venons de présenter dans cette notice, ceux que renferment le chapitre VIII ci-dessus et la note qui y est jointe, de ceux qui composent la première note jointe au chapitre IV de la 1re Partie, on aura en quelque sorte l'abrégé d'une histoire entière du langage mimique des sourds-muets, dans toutes les périodes successives de son développement, depuis les premiers signes imaginés isolément par le jeune sourd-muet qui n'a encore reçu aucun secours de l'instruction, ni même entre-

tenu de commerce avec les enfans atteints de la même infirmité ; depuis ceux qui ont été adoptés en commun par ces mêmes enfans, au moment de leur réunion, et ont formé ensuite comme la langue conventionnelle d'un petit peuple de sourds-muets adolescens, jusqu'à ceux qui sont institués plus tard par le concours des instituteurs et des élèves, par la réduction elliptique des descriptions mimiques, jusqu'à ceux enfin qui sont formés par la seule création de l'instituteur, soit dans les signes grammaticaux des abbés de l'Épée et Sicard, soit dans les signes de rappel de M. l'abbé Jamet.

L'histoire du langage mimique, qui commence aux inspirations naïves, irréfléchies et spontanées de la nature, qui se termine aux combinaisons de l'art guidé par les lumières de la philosophie, offrirait par elle-même un haut degré d'intérêt pour l'étude expérimentale des facultés de l'intelligence humaine, en nous faisant connaître par quelles voies, par quels efforts, la pensée de l'homme tend à se produire, à se déployer au-dehors d'une manière progressive, se frayant passage, et laisse son empreinte sur la matière qu'elle peut saisir pour y déposer son image. Elle offrirait aussi quelques indices précieux sur les révolutions qu'ont pu subir nos langues conventionnelles.

Note M, *page* 261.

Nous avons pensé qu'il serait utile de présenter ici à ceux qui possèdent le *Syllabaire dactylologique*, imprimé, un tableau représentant les élémens de ce syllabaire, d'après la simplification nouvellement introduite par

l'auteur. Nous regrettons que l'espace nous manque pour indiquer la nature des positions et des mouvemens de la main et des doigts ; on pourra facilement les concevoir.

Consonnes.

Première position.

1	2	3	4	5	I	II	III	IV	V
b.	*c.*	*d.*	*f.*	*g.*	*h.*	*j.*	*k.*	*l.*	*m.*

Seconde position.

1	2	3	4	5	I	II	III	IV	V
n.	*p.*	*q.*	*r.*	*s.*	*t.*	*v.*	*x.*	*z.*	*y.*

Troisième position.

1	2	3	4	5	I	II	III	IV	V
bd.	*bl.*	*br.*	*ch.*	*ctr.*	*chr.*	*cl.*	*cr.*	*ct.*	*dr.*

Quatrième position.

1	2	3	4	5	I	II	III	IV	V
fl.	*fr.*	*gl.*	*gn.*	*gr.*	*mn.*	*ph.*	*dm.*	*phr.*	*pht.*

Cinquième position.

1	2	3	4	5	I	II	III	IV	V
pl.	*pn.*	*pr.*	*pt.*	*spr.*	*sc.*	*sch.*	*scr.*	*sm.*	*sp.*

Sixième position.

1	2	3	4	5	I	II	III	IV	V
sph.	*spl.*	*sq.*	*st.*	*str.*	*th.*	*lt.*	*tl.*	*tr.*	*vr.*

Voyelles.

1°. Voyelles simples.

a. e. i. o. u. y.

2°. Voyelles iales.

ai. ei. ia. oi. ui.

3°. Voyelles nasales.

an. en. in. on. un.

4°. Voyelles arales.

ar. er. ir. or. ur.

5°. Voyelles uales.

au. eu. iu. ou. ua.

Supplémens.

e muet final.	*x* final.
s final.	
ain, consonne redoublée.	*ier.*
ein.	*oir.*
oin.	*our.*
ion.	*ieur.*
ieu.	*Dieu.*
air.	*N. S. J.-C.*

Voyelles et consonnes jointes ensemble.

ab.	*eb.*	*ib.*	*ob.*	*ub.*	*yb.*	*ba.*	*bé.*	*bi.*	*bo.*	*bu.*	*by.*
aib.	*eib.*	*iab.*	*oib.*	*uib.*		*bai.*	*bei.*	*bia.*	*boi.*	*bui.*	
amb.	*emb.*	*imb.*	*omb.*	*umb.*		*ban.*	*ben.*	*bin.*	*bon.*	*bun.*	
arb.	*erb.*	*irb.*	*orb.*	*urb.*		*bar.*	*ber.*	*bir.*	*bor.*	*bur.*	
aub.	*eub.*	*iub.*	*oub.*	*uab.*		*bau.*	*beu.*	*biu.*	*bou.*	*bua.*	
ac.	*ec.*	*ic.*	*oc.*	*uc.*	*yc.*	*ca.*	*cé.*	*ci.*	*co.*	*cu.*	*cy.*
aic.	*eic.*	*iac.*	*oic.*	*uic.*		*cai.*	*cei.*	*cia.*	*coi.*	*cui.*	
anc.	*enc.*	*inc.*	*onc.*	*unc.*		*can.*	*ceu.*	*cin.*	*cou.*	*cun.*	
arc.	*erc.*	*irc.*	*orc.*	*urc.*		*car.*	*cer.*	*cir.*	*cor.*	*cur.*	
auc.	*euc.*	*iuc.*	*ouc.*	*uac.*		*cau.*	*ceu.*	*ciu.*	*cou.*	*cua.*	

Il est facile de voir qu'on peut de même combiner

chacune des vingt-six voyelles du second tableau, avec chacune des soixante consonnes du premier. Ainsi, il est inutile de prolonger celui-ci davantage.

Donnons de même quelques exemples de la combinaison de dix des supplémens avec les consonnes :

aind. iend. oind. iond. ieud. *dain. dien. doin. dion. dieu.*
aird. ierd. oird. ourd. ieurd. *dair. dier. doir. dour. dieur.*

Ces dix supplémens peuvent se combiner ainsi devant et après, avec chacune des soixante consonnes, en changeant l'*n* en *m* devant le *b* et le *p*. Il est vrai que ces syllabes se font en deux temps, comme toutes celles où la consonne précède les quatre dernières classes de voyelles; mais ces mouvemens sont si prompts, qu'ils sont pour ainsi dire instantanés.

Note N, *page* 271.

Appendice de quelques autres travaux préparés ou publiés en France, relativement aux sourds-muets.

Plusieurs personnes s'occupent encore en ce moment des applications de la sténographie à l'enseignement des sourds-muets, nous pourrions citer en particulier les travaux de MM. Valade, de Sarlat, dont l'un suit les cours de l'Institution de Paris, pour en étudier les méthodes, travaux qui nous paraissent fondés sur une base bien conçue; mais nous devons attendre, pour rendre compte de ces essais, qu'ils soient entièrement achevés, qu'ils puissent être soumis à l'examen et à l'épreuve de l'expérience.

M. Alhoy, qui a dirigé l'Institution des sourds-muets

de Paris, pendant que M. l'abbé Sicard, frappé d'une proscription politique, avait été recueilli dans un asile où il travaillait en silence, M. Alhoy, qui s'était montré capable de concevoir et de diriger l'enseignement des sourds-muets, n'a publié qu'un discours (1), où il adopte, justifie le principe fondamental de l'abbé de l'Épée, et en éclaire l'application par quelques vérités philosophiques.

Nous avons eu déjà occasion de citer plusieurs fois l'ouvrage de M. Le Bouvyer Desmortiers (2). L'auteur y a exposé le tableau de la condition morale et intellectuelle du sourd-muet; il a combattu avec avantage les fausses idées que Condillac avait émises à ce sujet, et les injustes exagérations de l'abbé Sicard; il a appuyé cette apologie d'un recueil de faits et de documens qui donnent beaucoup de prix à son ouvrage, et où nous avons souvent puisé. Au reste, il ne s'est point occupé avec détail de l'éducation morale et intellectuelle du sourd-muet; il s'est principalement livré à la recherche des moyens propres à guérir la surdité elle-même, et, sous ce rapport, son ouvrage appartient plus à la physiologie qu'à l'histoire de l'art dont nous traçons ici l'abrégé.

M. Alphonse Laurent a fait imprimer à Blois, en 1825, un *Excercice de grammaire élémentaire pour servir à l'instruction d'un jeune sourd-muet*; mais ce n'est encore que l'ébauche d'un travail plus complet et plus développé que l'auteur doit incessamment mettre au jour. Nous

---

(1) *Paris*, an VIII, in-8°. de 30 pages.

(2) *Mémoires* ou *Considérations sur les Sourds-Muets de naissance*. Paris, an VIII, in-8°.

regrettons de n'être point en mesure de le faire connaître ; M. Laurent est encore un père auquel la tendresse paternelle a inspiré tout ensemble et le dévoûment que demandait l'éducation de son fils atteint de cette triste privation, et les moyens d'y réussir. La méthode indiquée par l'abbé Sicard dans le *Cours d'instruction*, ne lui a pas paru propre à remplir ses vues ; c'est donc par ses propres efforts et ses propres observations qu'il s'est composé celle qu'il a suivie. Le précis qu'il en a fait imprimer n'a été tiré qu'à un très petit nombre d'exemplaires et pour quelques amis seulement. L'auteur ne s'y était pas même fait connaître ; sa modestie s'est refusée aux instances qui lui ont été faites de notre part pour en avoir communication.

M. Guyot a demandé, par la voie du *Journal de l'Instruction des Sourds-Muets* (1826, 4e numéro), à connaître une brochure qui a paru à Lyon, en 1822, in-8°, sous le titre de : *Le Sourd-Muet grec en Allemagne*, ou *Lettre de M. Alle, instituteur des Sourds-Muets à l'un de ses amis, relativement au jeune sourd-muet, prétendu vagabond, arrêté à Bernhausen, en* 1821, traduit de l'allemand, par M. le docteur Lortet. D'après les renseignemens que le traducteur a eu l'obligeance de donner à ce sujet, il a reconnu que le récit contenu dans cette brochure n'est qu'une surprise faite à la bonne foi de l'auteur et du public ; ce récit ne mérite aucune attention.

CHAPITRE XIX.

Tableau des principaux établissemens existans en Europe et en Amérique, pour l'éducation des Sourds-Muets.

En parcourant l'histoire de l'art qui a pour objet l'éducation des sourds-muets, nous avons dû nous attacher essentiellement à démêler et à suivre la génération des méthodes. Nous avons dû rechercher d'abord les origines de ces méthodes, en observer ensuite la transmission et le mélange. L'histoire de l'art s'est donc partagée naturellement pour nous en deux parties, dont l'une ne se composait encore que de tentatives ou de découvertes isolées, exécutées ou accomplies spontanément en des lieux divers, par des auteurs plus ou moins inconnus les uns aux autres, dont la seconde nous montre ces mêmes découvertes en circulation, influant les unes sur les autres, s'unissant, se modifiant, rivalisant entre elles, et comprend ainsi les discussions, les controverses, les travaux nés de la comparaison des différens procédés. Pour composer chacun de ces deux tableaux, il nous a fallu visiter tour à tour les diverses régions de l'Europe, d'abord pour assister à la nais-

sance successive des divers procédés de l'art, ensuite pour les accompagner dans leur transmission, et être témoin des combinaisons qu'ils ont subies. Pendant le premier intervalle de temps, les sourds-muets n'obtiennent guère que des secours purement individuels; l'inventeur s'essaie sur un seul disciple, ou du moins donne à chaque disciple des soins particuliers: c'est pendant la seconde période que les établissemens publics se forment, se développent, se multiplient, et viennent à leur tour apporter en tribut l'expérience dont ils ont fourni les élémens.

Il peut être intéressant maintenant de jeter un coup d'œil sur les établissemens qui ont été successivement institués et qui existent aujourd'hui dans ce but bienfaisant; de les réunir dans un troisième et dernier tableau, pour y voir en application l'art dont nous avons décrit la théorie. Nous aurons occasion d'observer quelles sont celles de ces méthodes qui ont reçu une adoption plus générale, et obtenu par conséquent un plus grand nombre de suffrages; comment certaines méthodes ont été, en certains lieux, modifiées d'après les lumières qu'a su fournir leur application dans la pratique; nous découvrirons encore l'existence de certaines manières d'opérer qui n'ont point été exposées et définies dans des ouvrages publiés, qu'on annonce comme ayant cependant un caractère particulier, et qui peuvent devenir l'objet d'une juste curiosité;

nous aimerons à nous enquérir des soins qui ont été pris pour étendre, de la manière la plus générale, les bienfaits de cette éducation, aux infortunés dont la situation les invoque. Cette espèce de statistique des établissemens de sourds-muets, qui n'avait point été dressée jusqu'à ce jour, ne sera point inutile pour préparer le perfectionnement de l'art, en servant à l'accomplissement d'une vue que nous exposerons dans la troisième Partie de cet ouvrage, et qui a pour objet de lier entre eux ces instituts par un commerce régulier. Enfin, ce tableau sera comme une sorte de récapitulation sommaire de toutes les doctrines exposées dans cette seconde Partie, dans lequel elles reparaîtront agissantes et vivantes, en même temps que classées et qualifiées par les caractères qui les distinguent.

Les informations que nous avons pu recueillir comprennent près de soixante établissemens, indépendamment de quinze environ, qui existent en France, savoir :

Un en Espagne;
Un en Portugal;
Quatre en Italie;
Trois en Suisse;
Vingt-quatre environ en Allemagne;
Quatre dans le royaume des Pays-Bas;
Deux en Danemarck;
Un en Suède;

Un en Russie;

Huit dans les Isles britanniques;

Sept au moins dans les États-Unis;

Le collége royal des sourds-muets de Madrid a été érigé au commencement de ce siècle, et restauré en 1814, ainsi que nous l'avons vu, par les soins de la *Société royale économique des amis du pays* (1). Il a été dirigé d'abord d'après la méthode de l'abbé de l'Épée, par M. d'Alea; M. le docteur Hernandez, depuis sa restauration, y a appliqué la méthode de Bonet, d'après les modifications que nous avons indiquées. Cet établissement, le seul que possède l'Espagne, et qui, quoique si récent, a déjà éprouvé de fâcheuses vicissitudes, paraît être menacé de nouveau d'une chute prochaine (2). On ne peut assez déplorer de voir la

---

(1) *Voyez* le Discours du duc de Hijar, directeur de cette Société, prononcé le 16 octobre 1814. = *Oracion inaugural que en la pertura del real collegio de Sordo-Mudos leyó, etc.* Madrid, 1814. = *Voyez* aussi les autres documens déjà cités ci-devant, chap. XVII, tome II, page 213.

(2) Déjà en 1821, d'après une notice adressée au *Morgenblast* de Cotta, à Tubingen, par un correspondant, ce collége était dans la situation la plus fâcheuse, sous le rapport économique; et l'enseignement y paraissait aussi très languissant. — Des nouvelles récentes du mois de mars de cette année, annoncent que l'extrême pénurie de l'Espagne ayant fait depuis long-temps négliger le versement des sommes que le gouvernement espagnol avait consacrées à cette institution,

patrie de Ponce et de Bonet à la veille d'être entièrement privée des bienfaits de l'art dont ils ont été les premiers créateurs.

Le Portugal ne possède aussi qu'un seul établissement de sourds-muets; encore n'est-il ouvert que depuis 1824. Il est établi près de Lisbonne, dans un château que le Roi a donné pour cette utile destination. Ce prince a appelé, pour le fonder, M. le chevalier de Borg, qui dirigeait avec succès un institut du même genre en Suède, d'après les principes de l'abbé de l'Épée.

Le midi de l'Italie n'est guère plus riche que la Péninsule espagnole, en institutions de ce genre.

Rome, où l'abbé Silvestri avait porté également la méthode de l'abbé de l'Épée, ne conserve plus d'établissement pour les sourds-muets, du moins d'après les informations qui nous sont parvenues.

Il en existe un à Naples, formé d'après les mêmes principes, mais qui ne paraît pas avoir une grande importance. (1)

Mais, en remontant vers le nord de l'Italie, nous commençons à voir, du moins depuis le commencement de ce siècle, se manifester une sollicitude plus active pour la destinée des sourds-muets.

---

elle ne saurait se soutenir privée de ce secours, et qu'elle est au moment de cesser d'exister.

(2) J'ai été à portée de le voir en 1794 et 1795. Nous n'avons reçu à son sujet aucune information authentique.

En 1801, fut ouvert, à Gênes, un établissement, encouragé plus tard par le gouvernement français, et qui dès lors, placé dans un beau local, a reçu un plus grand développement. Il est dirigé, depuis sa naissance, par le respectable père Assarotti, *des écoles pies*. Il compte en ce moment trente-six élèves pensionnaires, vingt garçons et seize filles; il est d'ailleurs ouvert à tous les externes. Le père Assarotti et ses adjoints ont étudié toutes les méthodes imaginées jusqu'à ce jour, mais n'en ont adopté exclusivement aucune : ils n'ont pas même cru pouvoir admettre une méthode générale et commune pour tous leurs élèves, du moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire. Ils ont, au contraire, posé en principe, que chaque élève doit être conduit suivant ses dispositions particulières. Chaque méthode particulière, suivant le père Assarotti, doit être tirée de la nature, et dirigée par la philosophie; il est essentiel, à ses yeux, de détourner graduellement les élèves de l'imitation, de les porter à se former des idées par eux-mêmes, à les exprimer facilement en différentes manières. Du reste, il ne prétend point conduire lui-même ses élèves au-delà de la première instruction nécessaire pour en faire de bons chrétiens et des sujets utiles (1). En regrettant qu'il ait trop spécialisé ses procédés, on s'accorde à reconnaître

(1) *Voyez* M Scagliotti, *Cenni istorici, etc.*, page 36.

qu'il atteint son but dans la sphère qu'il s'est prescrite. (1)

M. Scagliotti a commencé, depuis peu, un institut à Turin, par les seuls efforts d'un zèle digne d'éloges : ce n'est encore qu'un germe (2); mais, si cet établissement est encouragé, comme il le mérite, on peut beaucoup en attendre. M. Scagliotti s'est formé à Vienne auprès de M. J[h] May, dont la méthode est un perfectionnement du système de l'abbé de l'Épée, et c'est cette méthode qu'il a transportée en Italie.

Milan a vu naître dans son sein une école de sourds-muets, fondée et entretenue par le gouvernement, en 1805, pendant que la Lombardie, érigée en Royaume d'Italie, entretenait avec la France d'étroites relations. Les méthodes ont été empruntées à l'Institution de Paris. (3)

En passant les Alpes, nous trouvons à Genève un institut naissant, fondé en 1822, par le conseil municipal de cette ville, et, dans les autres parties

---

(1) *Voyez*, dans la *Revue encyclopédique* (octobre 1823, page 226), le récit d'une visite faite à cet Institut par M. Henry Meyer. J'ai eu occasion de le visiter moi-même à deux époques différentes.

(2) Il n'a encore en ce moment qu'une dizaine de pensionnaires.

(3) Un sourd-muet, élève de l'Institution de Paris, fut à cet effet appelé à Milan.

de la Suisse, deux institutions que nous avons eu déjà l'occasion de citer : celle d'Yverdon et celle de Berne.

L'Institut de Genève est dirigé par M. Chomel, sourd-muet lui-même, Genevois, élève de l'abbé Sicard (1). Il ne reçoit que des externes. Les sourds-muets des deux sexes qui le fréquentent étaient au nombre de treize, à la fin de l'année dernière; le dernier compte-rendu annuel du conseil d'État de Genève porte que les progrès des élèves de ces écoles sont sensibles et satisfaisans. M. Chomel n'a pas essayé de leur montrer l'articulation artificielle; on sait et on comprend qu'un maître sourd-muet ne peut guère y réussir. Il observe d'ailleurs la méthode de l'abbé Sicard. Il donne quatre heures de leçons par jour, dans une salle garnie de planches noires, que les élèves couvrent de noms, en les écrivant sous la dictée des signes. Il enseigne la grammaire française, l'arithmétique, les exercices de la géographie, de l'histoire, les principes de la religion : ce dernier enseignement a lieu au moyen de cartes rédigées par un pasteur. M. Chomel a publié lui-même quelques petits ouvrages pour l'instruction des sourds-muets.

L'institution d'Yverdon a été formée en 1810, par M. Naëf, disciple de M. Ulrich, qui, ainsi que

(1) *Revue encyclopédique.* Janvier 1821, page 225; juin 1823, page 689.

nous l'avons vu (1), a combiné la méthode de ce respectable vétéran, avec les principes de Pestalozzi. Deux élèves de Pestalozzi, MM. Ramsauer et Krusi, y enseignent le dessin et le calcul, d'après les procédés dont Pestalozzi a donné le type. Cet établissement est au compte de M. Naëf lui-même (2); il en est déjà sorti vingt-six élèves dont l'instruction était terminée; la plupart, en le quittant, ont embrassé les professions suivantes : peintres de paysages, graveurs en taille-douce, lithographes, dessinateurs dans des fabriques d'indiennes ou de porcelaine, compositeurs d'imprimerie, peintres en équipages, meubles et décorations; doreurs, tourneurs, menuisiers, etc. Nous avons recueilli avec intérêt ces détails, que nous aurions désiré voir plus généralement fournis sur la destinée des sourds-muets rentrés dans la société (3). Le canton de Vaud renferme 152 sourds-muets sur une population de 155,000 âmes; sur ce nombre, il en est 70 dont

---

(1) *Voyez* ci-devant, chap. XIV, p. 128, du présent tome.

(2) *Voyez* l'*Avis concernant l'Institut des Sourds-Muets, etc.*, imprimé et publié à Yverdon. Mars 1816.

Le prix de la pension, chez M. Naëf, est de 600 francs. Mais il élève gratuitement un bon nombre de sourds-muets indigens.

(3) Une commission du Conseil académique de Lausanne a visité deux fois l'Institut de M. Naëf, et lui a donné dans ses rapports les plus grands éloges.

l'éducation paraît impossible, à cause de la faiblesse de leurs facultés intellectuelles. (1)

C'est à Yverdon qu'a été formé M. Burki, qui enseigne les jeunes sourds-muets réunis à Bachtelen, auprès de Berne, dans un établissement formé en 1822, aux frais du gouvernement de ce canton. Il contenait dix-huit élèves au commencement de 1824. Le mode d'instruction se rapproche de celui qui a été proposé par M. le pasteur Daniel; les élèves subissent des examens annuels et publics. (2)

L'école de sourds-muets que M. Ulrich (3) avait

---

(1) *Revue encyclopédique*. Janvier 1826, page 279, et juillet, page 246.

(2) Nous avons sous les yeux les comptes-rendus, imprimés à Berne, pour les années 1823 et 24. Nous avons demandé ceux des années subséquentes; mais ils ne nous sont point encore parvenus.

(3) M. Ulrich, appelé à Genève pour une éducation de sourds-muets, ne put continuer ses soins à ceux qu'il avait rassemblés autour de lui.

Le vénérable pasteur de Schlieren, près Zurich, Keller, dont M. Ulrich avait reçu les premières leçons, et dont il avait combiné la méthode avec celle de l'abbé de l'Épée, n'avait élevé lui-même que deux enfans sourds-muets, et n'avait point fondé d'Institut.

Une notice imprimée en français, il y a près de trente ans, sans indication de lieu ni de date, renferme des détails intéressans sur les travaux de ces deux instituteurs et les relations de M. Ulrich avec l'abbé de l'Épée. M. Ulrich passa une année auprès du célèbre instituteur de Paris. « Il en était

formée dans sa jeunesse, à son retour de Paris, où il était allé consulter l'abbé de l'Épée, n'a pas été continuée jusqu'à ce jour. Mais la direction de l'Institut des aveugles établi à Zurich, sous la protection du gouvernement de ce canton, préparait l'année dernière un essai pour réunir à cet institut une école de sourds-muets qui était à la veille de se former, et qui peut-être est ouverte dans ce moment.

Nous avons sous les yeux des statuts donnés par le gouvernement du grand-duché de Bade, le 2 août 1826, pour l'érection d'un institut de sourds-muets à Pforzheim, mais nous ne connaissons point encore l'exécution qu'ils ont reçue. Plusieurs instituteurs particuliers donnent d'ailleurs, dans le grand-duché, des soins individuels aux enfans atteints de cette infirmité. (1)

On ne peut assez admirer la généreuse sollicitude du gouvernement wurtembergeois pour procurer aux sourds-muets de ce royaume le bienfait de l'éducation; sa prévoyance a voulu, par un

---

« aimé comme un fils l'est du plus tendre père; son cœur « brûlait, comme celui de l'abbé de l'Épée, de l'amour de « l'humanité, et du désir de lui être utile. Telle fut la source « de la vive et tendre amitié que lui voua cet habile et ver- « tueux instituteur. » (Page 7 de la notice.)

(1) Un jeune Badois suit en ce moment les cours de l'Institut royal de Paris, pour se mettre en état de diriger un jour un établissement semblable dans sa patrie.

système aussi complet que parfaitement lié, répandre les secours partout où existaient les besoins (1). Deux ordonnances royales, du 28 janvier 1823, renferment les bases du plan qui a été adopté (2). Une commission supérieure pour l'instruction des sourds-muets, établie à Stuttgard, étend son administration et sa surveillance à tous les établissemens du royaume; un institut normal a été fondé par le roi dans un édifice concédé par lui (3). Cet institut est réuni à celui des aveugles; trente élèves, destinés à devenir eux-mêmes instituteurs, et dont le plus grand nombre est pris parmi les sourds-muets eux-mêmes, s'y forment aux fonctions de l'enseignement; vingt-deux sourds-muets y reçoivent en ce moment l'instruction. Ce premier établissement est destiné à porter dans les

---

(1) D'après des renseignemens officiels, on compte 1,200 à 1,300 sourds-muets dans ce royaume.

(2) On peut voir ces deux ordonnances dans le N° 13 du *Koniglich-Würtembergisches staats-und regierungs-blatt,* sous la date du 22 février 1823.

(3) C'est en 1807 qu'eurent lieu, à Gmund, les premiers essais pour l'instruction des sourds-muets. L'instituteur avait été formé à l'établissement de Freysing en Bavière. Quoique le gouvernement lui accordât un traitement, cette école ne fut qu'une entreprise particulière jusqu'en 1817. A cette époque, l'instituteur fut envoyé à Vienne pour observer l'organisation de l'institut qui existe dans cette capitale, et pour étudier la méthode qui y est pratiquée,

méthodes toute la perfection dont elles sont susceptibles.

Une seconde école de sourds-muets, annexe de la précédente, a été établie auprès du séminaire d'Esslingen, établissement où se forment des maîtres d'école pour tout le royaume de Wurtemberg. Afin que chacun d'eux puisse prendre connaissance du mode d'instruire les sourds-muets et les aveugles, il a été prescrit, par l'art. 8 de la deuxième ordonnance royale du 28 janvier 1823, aux professeurs de pédagogique dans l'université de Tubingue, et dans le séminaire catholique de Rottenbourg, d'enseigner cet art aux jeunes gens qui se destinent à l'état ecclésiastique. Par l'article 9, il est recommandé à tous les ecclésiastiques de donner un soin particulier à l'instruction des sourds-muets et des aveugles, dans leurs paroisses respectives; et, par l'article 10, il leur est prescrit de rendre un compte annuel, relativement aux mesures prises pour l'éducation de ces deux classes d'infortunés entre l'âge de six à quinze ans. Des encouragemens et des récompenses sont promis aux professeurs, aux candidats instituteurs, aux ecclésiastiques qui seconderont avec le plus de zèle les vues du gouvernement.

Il s'est formé ainsi, indépendamment des écoles principales, plusieurs écoles secondaires qui tendent à se multiplier chaque jour; il y a déjà un certain nombre d'ecclésiastiques et de maî-

tres d'école répandus dans le pays, enseignant aux sourds-muets, aux aveugles; dans chaque localité se trouvent des maîtres initiés à la méthode; de manière qu'il ne reste pas, dans tout le royaume, une seule famille renfermant quelque enfant sourd-muet, qui ne puisse lui procurer une éducation convenable, même sans déplacement.

On avait adopté, dans le principe, à l'Institut normal de Gmund, le système des signes méthodiques de l'abbé de l'Épée; mais l'expérience y a fait renoncer, ainsi qu'à l'usage de l'alphabet manuel. On a cru reconnaître que le langage mimique artificiel nuisait aux progrès des élèves et embrouillait leurs idées; on a remarqué, en particulier, qu'accoutumés à chercher un rapport entre leurs signes et les objets exprimés, les sourds-muets conservaient cette habitude à l'égard des signes employés pour les notions morales; ce qui les conduisait à de fausses interprétations. L'écriture, l'articulation artificielle et l'alphabet labial sont considérés comme les principaux moyens de développement pour l'élève; on y joint les signes mimiques créés par les sourds-muets, et quelquefois l'écriture tracée en l'air avec le doigt (1).

(1) On a publié en 1825, à Gmund, une *Introduction à l'art d'exercer les Sourds-Muets à comprendre et à employer la langue écrite*, que nous n'avons point eu occasion de connaître, mais sur laquelle M. Neumann porte un jugement sévère. (Voyez *Die Taub-Stummen-anstalt zu Paris, etc.* 1827, note au bas de la page 26.)

L'enseignement, dirigé par M. Alle, embrasse la morale, la religion, le dessin, le calcul, les élémens de la géométrie, de l'histoire naturelle, de la physique, de la technologie, de la géographie: on y a joint des exercices de mémoire et des travaux manuels.

La réunion de l'Institut des aveugles à celui des sourds-muets a donné lieu à une observation neuve et d'un extrême intérêt : c'est que ces deux classes d'infortunés recueillent de ce rapprochement un égal avantage pour leur éducation réciproque. « Les aveugles sont l'oreille des sourds- « muets, et ceux-ci sont l'œil des aveugles » (1). Les sourds-muets ne pouvant recourir à leurs signes, pour communiquer avec les aveugles, sont contraints de s'efforcer de prononcer avec toute la netteté possible. Le commerce qu'ont entre eux ces deux classes d'élèves produit aussi, sous le rapport moral, des résultats très heureux; chacune d'elles se réconcilie avec le sort qui lui est échu, et apprend à secourir l'autre. (2)

---

(1) Nous empruntons cette expression, ainsi que les détails qu'on vient de voir, à un excellent travail communiqué par M. le comte de Beroldingen, ministre des affaires étrangères du royaume de Wurtemberg, à M. le ministre plénipotentiaire de France près la même cour, et que S. E. M. le baron de Damas a eu l'obligeance de nous faire parvenir.

(2) « C'est un spectacle vraiment touchant, que de voir un « sourd-muet conduisant un aveugle, d'être témoin des peines « qu'ils se donnent pour s'entretenir, et de les contempler

Il existe encore, dans le royaume de Wurtemberg, un institut particulier, à Weimenden, connu sous le nom de *Paulinen-Phlege* (ou *Institut de Pauline*), du nom de la reine actuelle, sa bienfaitrice : il est entièrement destiné aux sourds-muets pauvres, qui y reçoivent l'instruction, ou moyennant une très faible rétribution, ou d'une manière entièrement gratuite.

C'est encore dans le royaume de Wurtemberg que M. le pasteur Daniel fait, ainsi que nous l'avons vu, l'essai de sa méthode simplifiée.

Le gouvernement de Bavière a fondé et entretient, à ses frais, à Freysing, un Institut de sourds-muets dirigé par M. d'Ernsdorffer, d'après le double système des signes mimiques développés, et de la prononciation artificielle; des examens annuels et publics y ont lieu; le directeur a fait imprimer le recueil des comptes-rendus qui ont été publiés les dix premières années. (1)

Le bel Institut de Vienne, créé en 1779 par l'empereur Joseph II, dans le sentiment d'admiration que lui fit éprouver la vue des travaux de l'abbé de l'Épée, dirigé d'abord par l'abbé Storck,

---

« dans leurs jeux. » (Passage extrait du travail ci-dessus cité.)

(1) *Samlung Kleiner schriften über Taub-Stummen, etc.* Munich, 1817. = *Volstandige uebersicht der Grundsätze, etc.* Ibid., 1804 et 1805.

ensuite par M. J^{h} May (1), a aujourd'hui pour chef M. Venus, l'estimable auteur dont nous avons déjà fait connaître la méthode et les travaux (2): il a reçu, sous l'empereur régnant, de nouveaux accroissemens. Afin de répandre dans tous les États de la maison d'Autriche, la connaissance de l'art d'instruire les sourds-muets, on a établi, dans cet Institut, un cours qui se répète chaque année pendant huit mois, et qui embrasse la théorie de l'art, comme sa pratique. Plusieurs centaines d'élèves sont déjà sortis de cet établissement; les uns sont employés dans les chancelleries, surtout comme copistes; d'autres ont embrassé les professions de dessinateurs, peintres, graveurs, orfévres, imprimeurs, relieurs, horlogers, etc. Lors de l'examen public, qui a lieu une fois par an, les élèves sont distribués en trois classes : la première est examinée sur l'écriture et la prononciation des lettres, syllabes et mots; sur la nomenclature des substantifs, adjectifs et verbes; sur la numération

---

(1) Cet Institut éprouva une crise après la mort de l'auguste fondateur. L'abbé Storck et M. May en furent momentanément écartés, par suite des intrigues de quelques rivaux, à ce qu'on assure, qui faisaient à ces instituteurs un reproche d'avoir introduit l'articulation vocale. Mais l'empereur Léopold II répara bientôt son erreur, et le retour de M. May au milieu de ses élèves fut un véritable triomphe.

(2) *Voyez* ci-devant, chap. XI, page 50 du présent volume.

en chiffres et lettres : la seconde, sur l'emploi des déclinaisons et conjugaisons; sur les quatre règles; sur les notions élémentaires de la religion : la troisième, sur l'emploi de toutes les parties de l'oraison; sur la lecture dans un livre d'école, et l'explication du texte; sur des explications données par cœur et de vive voix, relativement aux choses de la vie sociale; sur la règle de trois; sur la religion, d'après un petit catéchisme à son usage. (1)

Il y a aussi un Institut de sourds-muets à Prague, un autre à Commotau, en Bohême; mais nous n'avons aucun renseignement sur le régime qui y est suivi.

M. de Schuts, sourd-muet depuis l'âge de six mois, appartenant à une famille où se trouvaient plusieurs autres personnes atteintes des mêmes privations, après s'être formé lui-même d'une manière très remarquable, a fondé, en 1820, dans le bourg de Camberg, lieu de sa naissance, dans le duché de Nassau, un Institut de sourds-muets :

---

(1) M. Venus a donné l'historique de cet Institut, les règles qui y sont suivies, et l'exposé de son régime économique, à la suite de son ouvrage : *Methodenbuch, oder anleitung zum unterrichte der Taub-Stummen.* 1826, pag. 367 et suiv. Nous en recommandons la lecture aux instituteurs; ils y trouveront des exemples utiles. = *Voyez* aussi l'abbé Storck : *Nachricht an das publicum, etc.* 1782, 1786; et Jh May : *Kurze nachricht, etc.* 1804, in-4°.

son frère, sourd-muet également, l'assiste pour la direction de l'enseignement. Les deux frères ont fait ensemble, seuls et sans secours, le voyage de Vienne, pour y apprendre l'art qu'ils appliquent ; ils emploient la méthode des abbés de l'Épée et Sicard, d'après les modifications qu'elle a reçues à Vienne. Leur établissement, doté et protégé par le gouvernement de Nassau, renferme en ce moment quarante-huit élèves. Le zèle du fondateur est dignement récompensé par le succès. Il paraît seulement que l'articulation artificielle rencontre beaucoup d'obstacles, et que deux ou trois sourds-muets seulement parviennent à prononcer, encore avec difficulté. (1)

Un instituteur particulier, M. Wiegand, tient, à Gudensberg, près Cassel, un pensionnat où il élève quelques sourds-muets, d'après la méthode de MM. Wolke et Eschke. Le gouvernement de la Hesse électorale a fait acheter et répandre l'ouvrage de M. le pasteur Daniel, dans l'espérance qu'il fournirait aux maîtres d'école et aux pères de famille les moyens d'élever eux-mêmes les enfans

---

(1) Nous avons sous les yeux le prospectus de cet établissement, et les programmes des examens publiés des années 1825 et 1826. On trouve dans ce dernier deux compositions faites par deux élèves; l'un a décrit le lieu de sa naissance, l'autre a raconté son voyage. Les phrases sont courtes, mais claires et correctes.

atteints de cette infirmité : on en compte environ 11 sur 4,000 habitans, dans cet électorat.

L'Institut de Leipsick, le plus ancien de tous, a été dirigé, après la mort de Heinicke, par la veuve de ce professeur, et par M. Petschke, lequel aussi est décédé depuis peu. La même méthode continue d'y être en vigueur (1). Nous connaissons l'existence d'un Institut à Coethen, en Saxe, mais nous n'en avons aucun détail.

L'Institut royal de Berlin a été doté par le gouvernement prussien; il a été dirigé, en 1788, par M. Eschke, gendre de Heinicke : sa veuve préside encore au régime économique de cet établissement : depuis la mort du fondateur, il est confié aux soins de M. Grafhoff. (2)

Un réglement, rendu par le consistoire royal de la province de Brandebourg, a pourvu, avec beaucoup de soin et de sagesse, à tout ce qui concerne le régime de cet Institut. Par son article 14, il classe, de la manière suivante, les objets de l'enseignement :

---

(1) Heinicke avait demandé 10,000 écus pour le prétendu secret de sa méthode. (*Rudiger's neuester zuwache der Sprach-Kunde*, 2e section, page 234. = Neumann : *Die Taub-Stummen-anstalt zu Paris*, *etc.*, page 107.

(2) *Voyez* sur l'Institut de Leipsick. = *Heinicke* (*Sam.*) *Nothwehre wider den hern cranz*, *etc.* Berlin, 1783. = Cæsar : *Bette an begriterte menschenfreunde.* Leipsick, 1808, etc.

1. Développement des idées, et culture de la raison en général;

2. Pantomime;

3. Grammaire allemande liée avec une suite d'exercices par écrit, analogue au développement des idées;

4. Articulation vocale;

5. Calligraphie;

6. Dessin d'après nature et d'après le modèle;

7. Arithmétique;

8. Géométrie;

9. Connaissances d'une utilité générale: histoire naturelle, géographie, histoire, etc.;

10. Religion chrétienne. (1)

M. le docteur Neumann a vivement critiqué le rôle que la pantomime joue dans cet enseignement, et l'on peut s'étonner du moins qu'elle soit en effet un sujet de leçons expresses.

Plusieurs sujets appartenant au séminaire des maîtres d'école suivent les Instituts de Berlin et de Breslau, pour apprendre l'art et l'appliquer ensuite.

M. Brederlow a eu, en 1825, l'heureuse idée d'ouvrir, auprès d'un séminaire de ce genre, qu'il dirige à Galberstadt, un Institut de sourds-muets, et de lier entre eux ces deux établissemens.

L'Institut de Breslau, dirigé par M. Bürger, est

---

(1) *Voyez* la note O à la fin de ce Chapitre.

réuni à l'établissement des aveugles, auquel préside l'instituteur aveugle M. Knie. Ouvert en 1804, comme simple établissement privé, il est entretenu, en partie, depuis 1819, aux frais de l'État. Celui de Kœnigsberg a pour directeur M. le docteur Neumann, dont nous avons fait connaître les travaux (1); il existe depuis 1820. Celui qui existait à Kentrop, près de Hamm, a été transféré à Münster; il a pour chef M. Weidner, un des professeurs de l'Institut de Berlin.

La méthode généralement adoptée dans ces Instituts est celle que M. Eschke a décrite, et qui admet la combinaison de la parole articulée avec les signes mimiques développés. M. Neumann a donné quelques notions sur la manière spéciale dont il applique ce système, dans l'ouvrage que nous avons cité.

La loge des francs-maçons d'Erfurt a fondé, en 1818, et entretient à ses frais, dans cette ville, une école de sourds-muets, qui a l'avantage d'être conduite par M. Hahn, conseiller d'instruction et du gouvernement, et dont le professeur est M. Bürgel.

M. Hauer a aussi élevé, à Schadeleben, un Institut particulier.

Ces établissemens réunis ne reçoivent encore,

---

(1) *Voyez* ci-devant, chap. XI, tome II.

en ce moment, qu'environ 170 élèves sourds-muets; ce n'est pas le dixième de ceux qui auraient besoin, en Prusse, de recevoir le bienfait de l'éducation. (1)

On compte, dans le Hanovre, environ 1000 sourds-muets, et le gouvernement de ce royaume s'occupe de leur ouvrir une maison d'éducation : un pasteur protestant paraît, en attendant, s'être seul occupé, jusqu'à ce jour, dans une province, à élever ces infortunés; mais nous n'avons aucune information sur son établissement : il en est de même de celui qui existe à Wildebaden, dans la principauté d'Oldenbourg.

M. Pfingsten, dont nous avons indiqué les écrits, après être venu étudier, à Paris, la méthode de l'abbé de l'Épée, revint fonder, en 1787, à Lubeck, et ensuite, en 1791, à Hamberge, village de l'évêché de Lubeck, un établissement qui paraît avoir été trop peu secondé, et qui a été, huit ans plus tard, transporté à Kiel.

Heinicke avait réuni un certain nombre de sourds-muets à Appendorff, près de Hambourg, et fit sur eux l'essai de sa méthode; mais cet établissement cessa d'exister, lorsque son auteur vint organiser

---

(1) *Voyez*, sur ces divers établissemens, le *Jahrbücher des preussischen Volks-Schulwesens*. 1825, vol. III, 2e sect., art. XII; et, pour le réglement de l'Institut de Berlin, le même recueil, art. XIV.

celui de Leipsick : le sénat de Hambourg pense à le ressusciter, en lui donnant la solidité convenable.

Le célèbre Institut de Groningue fut ouvert, en 1790, avec treize élèves; il en compte 158 en ce moment. M. Guyot le père, qui l'a fondé et l'a dirigé pendant plus de vingt ans, y porta les méthodes de l'abbé de l'Épée, qu'il était venu étudier à Paris; il les a modifiées et perfectionnées, secondé par ses fils : dix professeurs y assistent le directeur dans les soins de l'enseignement. Cet établissement, doté en partie aux frais de l'État, a été visité plusieurs fois par les princes de la maison d'Orange, a obtenu de justes témoignages de leur bienveillance, et jouit de la protection spéciale de S. M. la reine des Pays-Bas. Plusieurs instituteurs distingués se sont déjà formés à cette école véritablement normale (1). L'un d'eux a été appelé pour diriger, à Gand, l'école fondée par M. le chanoine Triest. Le gouvernement paraît avoir l'intention de multiplier ce genre d'établissement dans diverses provinces. En 1820, une société de souscripteurs en a formé un autre à Liége. M. le professeur Poreplin, qui

(1) On peut consulter sur ce bel établissement, outre l'ouvrage de MM. Guyot, *Beschrijving van het instituut, etc.*, les comptes annuellement publiés, et qui en attestent les progrès. (*Verlagen, etc.*) 1°. *Berigten van t'Gronniger instituut van* 1790; *of*, 2°. *Wetten van het instituut*, etc. 1817.

y dirige l'enseignement, avait commencé cet établissement par ses seuls efforts, et ses succès ont excité le zèle des hommes généreux qui sont venus le seconder. (1)

La destinée des sourds-muets a inspiré la même sollicitude à M. Wauters, ecclésiastique, qui leur consacre, à Berghen, tous les loisirs que lui laissent les fonctions de son ministère, et les instruit par une méthode qui lui est propre. (2)

Le gouvernement danois, après avoir appelé, à Kiel, M. le professeur Pfingsten, pour y ouvrir une école de sourds-muets, a transféré, plus tard, à Schleswig, cet établissement, qu'il environne d'une protection particulière, et qui est spécialement destiné aux provinces allemandes de la monarchie; on y a réuni la grande imprimerie stéréotype de la société de la même ville : il est en ce moment sous la direction de MM. Spier et Adler. Il en existe un également dans la capitale, qui renferme déjà 86 élèves, et tend à s'agrandir encore. Il a le bonheur de compter au nombre de ses administrateurs, l'un des philanthropes les plus zélés et les plus éclairés, M. Abrahamson.

---

(1) *Voyez* le *Procès-verbal imprimé de l'Assemblée des Souscripteurs.* Liége, 1822. = *Voyez* aussi *Revue encyclopédique.* Octobre 1823, page 438.

(2) *Revue encyclopédique.* Décembre 1826, page 119. = *Voyez* ci-devant, chap. XV, page 165.

L'un des instituteurs, M. Schon, a voyagé aux frais du gouvernement danois, pour visiter les principaux Instituts de ce genre en Europe. (1)

L'Institut royal de Stockholm compte environ 40 élèves; il a été formé sur le modèle de celui de Paris. Le conseil d'administration de cet établissement est présidé par S. M. la reine elle-même.

S. M. l'impératrice Marie Théodorowna a pris également sous sa protection spéciale l'Institut des sourds-muets, formé depuis quelque temps à Saint-Pétersbourg; elle prend une part entière et directe à ses opérations, par une protection aussi éclairée que généreuse. Il renferme en ce moment 61 élèves. Cet Institut, fondé en 1806, fut d'abord dirigé par le professeur Siegmond, qui avait étudié à Vienne le système de l'abbé de l'Épée. En 1810, S. M. l'impératrice appela de Paris, pour y présider à l'enseignement, M. Jauffret, qui y porta les procédés de l'abbé Sicard. M. Krilow, d'abord adjoint de M. Jauffret, l'a remplacé à sa mort. (2)

Tous les établissemens qui existent dans les îles Britanniques sont fondés et entretenus par des sociétés de souscripteurs. Il en est ainsi, comme on sait, dans ce pays, de presque toutes les in-

(1) *Revue encyclopédique*. Octobre 1825, page 207; août 1825, page 584; octobre 1826, page 225, etc.

(2) *Ibid.* Octobre 1825, page 611.

stitutions de bienfaisance publique. L'art d'instruire les sourds-muets en retire trois avantages notables : 1°. le devoir de justifier les intentions des sociétaires; le désir de les conserver et d'en accroître le nombre, entretient l'émulation des instituteurs; 2°. le concours des sociétaires, leurs assemblées, répandent dans le public un généreux intérêt pour la destinée des sourds-muets, et la connaissance des moyens employés pour les instruire; 3°. enfin, les rapports annuellement publiés apportent des élémens à l'histoire de l'art. Nous avons sous les yeux la collection de presque tous les rapports, et c'est avec un sentiment profond que nous rendons grâces ici, au nom des sourds-muets, à ces nombreuses réunions de bienfaiteurs.

L'Institut situé aux portes de Londres, fondé en 1792, par M. Watson, est le plus considérable de tous ceux qui existent jusqu'à ce jour, comme il est aussi le plus riche (1); il renferme en ce moment 130 élèves. Le comité qui surveille son administration est présidé par S. A. R. le duc de Glocester (2). L'abbé Sicard, pendant son séjour en Angleterre, en 1815, visita ce bel établisse-

---

(1) Sa recette en 1825 ne s'est pas élevée à moins de 12,508 liv. sterl.

(2) *An historical sketch of the purposes, progress, and present state of the Azylum, etc.* Londres 1824; *ibid.*, 1825.

ment; il lui paya ensuite, par des lettres publiées dans le temps, et malgré la différence des méthodes, un juste tribut d'éloges. (1)

L'Institut général formé à Edgbaston, près de Birmingham, a été, jusqu'en 1826, dirigé par M. Braitwood, avec l'assistance de M. Birgham. A cette époque, le comité dirigeant a appelé, de Suisse, M. du Puget, élève de Pestalozzi, qui n'a point encore étudié l'art, mais dont les talens donnent de grandes espérances (2). Le comité a pris en même temps une délibération pour adopter désormais, dans cet établissement, le système des signes méthodiques, tel qu'il était pratiqué par l'abbé Sicard. Il a pensé que « si la nature « a enseigné elle-même ce langage aux sourds-« muets, s'il les rend capables de concevoir des « idées justes, la voie la plus efficace et la plus « prompte, pour leur instruction, est de cultiver « et d'étendre la langue naturelle qui doit lui ser-« vir de base; il a pensé qu'on doit d'abord en-« seigner au sourd-muet les choses, ensuite les « mots; qu'il doit s'exercer à penser exactement, « avant que de charger sa mémoire des signes ar-« tificiels de la pensée. » (3)

---

(1) *At a Meeting of the commitee, etc.* Juin 12, 1825.

(2) *Reports of the general institution... at Edgbaston.* Il y a une suite de quatorze rapports annuels, de 1812 à 1826.

(3) *Fourteenth report, etc.* 1826, page 4.

L'Institut de Manchester a été fondé en 1824, et ouvert en 1825, avec un nombre de 14 élèves, qui s'est bientôt élevé à 23. Dix-huit mois après, ces élèves avaient déjà fait des progrès qui excitaient l'admiration. La durée des études est de cinq ans. Le zélé directeur, M. Vaughan, suit la méthode des abbés de l'Épée et Sicard; il enseigne aussi la parole artificielle; plusieurs de ses élèves prononcent des mots d'une manière très intelligible. (1)

A peu près à la même époque, M. Coumer a réuni, dans une école d'externes, les sourds-muets, à Liverpool, dans le même comté. A sa naissance, vingt enfans y ont été admis. Le généreux fondateur s'est proposé de laisser les enfans sourds-muets sous l'influence des liens de famille; il a pris pour modèle l'excellent établissement formé à Claremond, près de Dublin. On voit avec surprise que déjà huit enfans ont été retirés, par leurs parens, comme suffisamment instruits. Le professeur de cette école, M. John Anderson, autrefois directeur de l'Institut de Glascow, a créé, dit-on, un mode d'enseignement particulier, approprié aux vues du fondateur; il a inventé diverses machines ingénieuses dont le jeu facilite, à ce qu'on assure, le succès de l'instruction, et

---

(1) *Voyez* la *Revue encyclopédique*. Juillet 1826, page 240.

qui amusent les écoliers, en leur rendant plus accessibles les notions préliminaires.

L'Institut d'Édimbourg a été fondé en 1810; il renferme en ce moment 67 élèves : M. Kinnburgh le dirige avec un zèle auquel on donne de constans éloges. La méthode qu'il emploie est une combinaison de celle de l'abbé Sicard et de celle de M. Watson, mais dans laquelle celle-ci obtient essentiellement la prééminence. L'éducation morale des sourds-muets est, dans cet Institut, l'objet d'une sollicitude toute particulière. Les rapports annuels renferment des *specimen* des travaux des élèves, exemple qui mérite d'être recommandé. (1)

L'Institut de Paisley a été fondé en 1817; celui de Glascow en 1819 : ils sont conçus d'après le modèle du précédent, et emploient les mêmes procédés, mais sont un peu moins nombreux. (2)

L'Institut national d'Irlande formé à Claremond, près de Dublin, fondé en 1816, fleurit par les soins de M. Orpen (3), secrétaire, et de M. Ham-

---

(1) *Reports of the institution for the education of Deaf and Dumb, etc.* Edimbourg, 1815 à 1826.

(2) *Prospectus of the Paisley society, etc.* 1817. = *Reports of the Paisley society.* 1819 à 1826. = *Glascow Deaf and Dumb institution Report.* 1820 à 1826.

(3) M. Orpen nous a procuré, avec l'empressement le plus obligeant, non seulement tous les documens qui concernent cet établissement, mais en même temps de précieuses notices sur les écrits publiés en Angleterre et en Amérique sur l'art

phreys, professeur : il compte en ce moment environ 50 élèves. Le mode d'instruction réunit le système des signes méthodiques aux procédés de l'articulation artificielle. L'enseignement est appliqué, avec beaucoup de succès, aux diverses branches de l'instruction. Une utile et ingénieuse attention mérite d'être signalée : dans chaque salle on a suspendu des tableaux représentant tous les objets qui peuvent être mis sous les yeux, avec les noms correspondans; en sorte que les élèves peuvent continuer à s'instruire en l'absence des maîtres, et même en jouant. Indépendamment de la société de Dublin, il s'est organisé aussi des sociétés auxiliaires dans les principales villes d'Irlande, à Cork, Belfast, Nawry, etc. (1)

La première institution qui a pris naissance dans les États-Unis, est l'*asylum* du Connecticut, établi à Hartfort. Cette création est due au révérend Th. W. Gallandet, qui est venu en Europe tout exprès pour étudier, dans l'Institut de Paris, les méthodes qui y sont en usage (2) ; il a ramené avec lui l'un

---

d'instruire les sourds-muets. Nous lui en exprimons ici notre reconnaissance. L'Institut de Paris espère entretenir avec celui de Dublin des relations suivies et fructueuses.

(1) *An investigation in to the principles, management and wants*, etc. Dublin 1825. = *Reports of the national institution*, 1817 à 1826.

(2) *Prospectus of the Connecticut Azylum*, etc. Hartfort, 1817. = *A Sermon at the opening*, etc.; by Rev. Th. W.

de nos élèves, M. Clerc, de Lyon, sourd-muet (1), sujet fort distingué, et qui dirige l'enseignement, sur ce nouveau théâtre, avec le plus grand succès: 70 élèves environ y reçoivent ses leçons. Les législateurs du Vermont, du Newhampshire, du Massachussets, ont voulu unir leurs dons à ceux du Connecticut, en faveur de cette école, qui est déjà dotée par l'État d'un territoire considérable. (2)

L'institution de New-York a suivi de près la précédente; M. le docteur Samuel Akerly la dirige; M. Looborow, principal professeur, est assisté, dans l'enseignement, par miss Stamfbury (3); elle contient en ce moment environ 60 élèves; elle a également adopté les méthodes de celle de Paris. Une loi, portée par la législature de l'État de New-York, le 16 avril 1822, assigne les fonds pour l'entretien de 32 élèves indigens aux

---

Gallandet. *Hartfort*, 1817. = *An Adress by M. Laurent Clerc, etc.* Ibid., 1818. = *A Discours at the dedication, etc.* Ibid., 1821

(1) J'ai eu avec M. Clerc de fréquentes et longues conférences, pendant qu'il était encore auprès de nous, et j'ai pu apprécier dès-lors tout le mérite dont il donne aujourd'hui des preuves. C'est avec le sentiment d'une profonde affection que j'applaudis à ses succès.

(2) *Reports of the American asylum, etc.* 1817 à 1825.

(3) *Address of the Directors, etc.* 1821. = *Address delivered at Washington.* Hall, etc., 1826.

frais de l'État (1). Une association de dames a voulu seconder les efforts du sénat; elle entretient, par ses souscriptions, un certain nombre de sourdes-muettes indigentes dans cette école (2) : il est sorti déjà de cette école 96 sujets utiles, rendus à la société. (3)

M. David G. Seixas avait déjà établi, à ses frais, une école à Philadelphie, où il réunissait 12 sourds-muets, lorsque, le 12 avril 1820, une assemblée, présidée par M. le docteur W. Wichte, évêque de cette ville, proposa de l'ériger en institution aux frais de l'État. Le 8 février suivant la législature de la Pensylvanie remplit ce vœu. Bientôt 442 souscripteurs s'associèrent aussi à cette création. L'établissement renferme déjà 90 élèves; 50 sont entretenus, pour trois années seulement, par l'État de la Pensylvanie et par celui de New-York (4). M. David G. Seixas s'est transporté dans ce second

---

(1) A la suite de la loi du 16 avril, on trouve les *specimen* de quelques compositions de sourds-muets de cet Institut.

(2) *Address and Constitution of the New-York female Association to aid in giving support and institution to the indigent Deaf and Dumb.* New-York (sans date).

(3) *Annual reports, etc.* Ibid., de 1819 à 1826. = *Revue encyclopédique.* Juin 1822, page 619.

(4) *Account of the origin and progress of the Pensylvanian Institution, etc.* Philadelphie, 1821. = *Reports, etc.* De 1822 à 1826. = *Revue encyclopédique.* Juillet 1821, page 200.

État pour en fonder une semblable. M. Weld l'a remplacé à Philadelphie.

M. Clinton Mitchill, qui enseignait à New-York comme adjoint de M. Looborow, a été appelé, en 1824, dans le Kentucky, pour y diriger une nouvelle école, qui reçoit déjà 36 élèves. M. William Reid, sorti de la même institution, a ouvert une autre école à Canajoharie. La législature de la Virginie a voté, en 1826, une semblable création. Enfin, on annonce que, dans le territoire de Michigan, au détroit, les sourds-muets vont recevoir aussi l'instruction par les soins d'un prêtre catholique, M. Richard. Toutes ces écoles paraissent suivre, comme celle de Hartfort, les méthodes importées de l'Institut de Paris.

On est frappé de voir tout ce que les États-Unis ont pu fonder en si peu d'années pour l'éducation des sourds-muets; encore y a-t-il peut-être, dans cette portion de l'Amérique, des institutions que nous ne connaissons pas, telles que celles qu'on dit exister dans la Caroline du Nord et dans l'Ohio. Le nombre connu des sourds-muets, est, dans l'État de New-York, d'environ 650, un sur 1850 habitans; et, dans la Pensylvanie, de 500, un sur 2000.

L'Amérique du Sud paraît au contraire à peu près exempte de ce genre d'infirmité. Dans toute la république de Buenos-Ayres, on ne connaît qu'un seul individu qui en soit atteint.

La France est le seul État de l'Europe où les

lois se soient occupées de l'éducation des sourds-muets (1). Une sorte de monument a été élevé à la mémoire de l'abbé de l'Épée, par la loi des 21-29 juillet 1791, laquelle a placé son nom au rang des bienfaiteurs de l'humanité (2). La même loi a élevé les deux écoles de Paris et de Bordeaux, au rang d'établissemens nationaux : d'autres ont organisé ces deux établissemens, leur ont affecté des locaux, assigné des dotations, ont pourvu à leurs besoins enfin (3) ; celle du 1er décembre 1798 (11 frimaire an VII) a rangé cette dépense au nombre de celles qui sont à la charge de l'État.

L'Institut royal de Paris, le seul établissement dont les bienfaits s'étendent sur la France entière,

---

(1) Nous avons vu que la législation des États-Unis en a fait également un objet de ses sollicitudes.

(2) M. Neumann reproche à la France de n'avoir élevé aucun monument à la mémoire de l'abbé de l'Épée. (*Die Taub-Stummen-anstalt zu Paris.*) Cet hommage rendu au nom du prince et de la nation ne vaut-il pas un marbre?

(3) Celles des 28 septembre, 12 octobre 1791; 10 septembre 1792; 29 juin 1793; 13 février, 24 mars, 18 juin 1794 (25 pluviose, 8 germinal et 30 prairial an II); 5, 14 janvier, 25 octobre, 14 décembre 1795 (16, 25 nivose an III; 3 brumaire et 23 frimaire an IV); 25 septembre 1796 (3 vendémiaire an V), et 26 février 1798 (8 ventose an VI). Mais, dans ce grand nombre de lois, on en cherche vainement une qui ait étendu sa sollicitude aux besoins de la multitude des sourds-muets répandus sur toute la surface du royaume.

se divise en quatre branches : un pensionnat pour les garçons, un pensionnat pour les filles, et deux écoles d'externes : il est en ce moment sous la direction de M. l'abbé Périer. Cet institut, le plus considérable de tous ceux qui existent, a 100 pensionnaires entretenus par l'État, 40 entretenus aux frais des familles ou des départemens, et près de 40 externes des deux sexes. (1)

L'école royale de Bordeaux, fondée par M. de Cicé, et quelque temps dirigée par l'abbé Sicard, fleurit, sous la direction de M. Guilhe : elle a 60 externes.

Trois congrégations religieuses de femmes s'occupent, en France, de l'instruction des sourds-muets.

---

(1) Sous la direction de M. l'abbé Périer, l'enseignement est donné aux garçons par quatre instituteurs parlant, MM. Paulmier, Rivière, Édouard Morel et Richard; par deux instituteurs sourds-muets, MM. Berthier et Lenoir, auxquels sont adjoints MM. Gazan et Duhamel; et aux filles, par quatre institutrices, mesdemoiselles Elisabeth Salmon, Ferment, Barbier et Octavie Morel. Nous aimons à rappeler ici ou à faire connaître les noms des personnes qui remplissent ces fonctions dans notre Institut, avec autant de zèle que de talent : beaucoup trop peu rémunérées de leurs services, à raison de la situation économique de l'établissement, elles ont droit du moins à une récompense plus élevée et plus digne de ces mêmes services, celle de l'estime publique; et nous aimons à la réclamer pour elles, en professant ici les sentimens que nous leur portons, et notre juste reconnaissance.

Celle du Bon-Sauveur, fondée par M. l'abbé Jamet, est essentiellement consacrée à cette bonne œuvre, et dirige la maison de Caen, où ce respectable ecclésiastique a appliqué sa méthode. Douze religieuses sont en état de donner des leçons. M. l'abbé Jamet est cependant encore à la tête de l'enseignement, secondé par M. Chuquet, jeune ecclésiastique qui marche sur les traces de son digne modèle. L'école renferme 60 élèves des deux sexes, tous à peu près pensionnaires internes. C'est en 1816 que M. l'abbé Jamet a débuté dans cette honorable carrière, en donnant l'instruction à deux jeunes sourdes-muettes.

Les Sœurs de la Sagesse conduisent maintenant, à la Chartreuse d'Auray, près de cette ville, le pensionnat qui fut fondé, il y a environ vingt ans, par mademoiselle Duler, sous les auspices, d'après les invitations, et avec l'appui de M. de Beausset, alors évêque de Vannes, et de M. le général Jullien, préfet du Morbihan; elles y comptent environ 40 élèves; elles suivent la méthode de l'abbé Sicard.

Mademoiselle Blouin, élève de l'abbé de l'Épée, la seule de ses élèves, si nous ne nous trompons, qui enseigne encore aujourd'hui, a fondé, dès 1780, et dirige aujourd'hui encore, avec le zèle le plus infatigable, l'établissement d'Angers, qui compte environ 32 élèves. Pour perpétuer l'ouvrage auquel elle a dévoué sa vie, elle a formé aussi une association religieuse de dames, réunies

exclusivement dans ce but, et parmi lesquelles on compte trois sourdes-muettes élevées par ses soins. Mademoiselle Blouin est restée scrupuleusement fidèle à la méthode de son illustre maître.

Mademoiselle Duler (1), à laquelle on était déjà redevable de la création de la maison d'Auray, en a formé une nouvelle à Arras, en 1817, avec la protection de MM. Malouet et Siméon, successivement préfets du département du Pas-de-Calais : 31 élèves des deux sexes y reçoivent d'elle le bienfait de l'instruction. Cette école, comme les trois précédentes, reçoit quelques subventions du département. Les villes d'Arras, de Boulogne, de Lille, de Dunkerque, y entretiennent quelques pensionnaires. Mademoiselle Duler est une des élèves les plus distinguées de l'abbé Sicard.

Le département de l'Aveyron, et quelques uns des départemens environnans, contribuent à l'entretien de l'école de Rodez. Cette école, qui était dirigée par M. l'abbé Périer, et qui maintenant a pour chef M. Valière, compte 36 élèves des deux sexes.

Un établissement charitable formé depuis, en 1808, à Nogent-le-Rotrou, renferme à la fois deux pensionnats : l'un, pour l'éducation gratuite des

(1) Une sœur de mademoiselle Duler enseignait aussi avec distinction dans l'Institut royal de Paris, et nous a été enlevée il y a peu d'années.

jeunes filles parlantes; l'autre, pour celle des sourdes-muettes : il recevait aussi des sourds-muets, jusqu'à l'année dernière. M. l'abbé Beulé, directeur de cette maison, y répand la double influence de ses lumières et de ses vertus ; il observe strictement la méthode de l'abbé Sicard.

Les trois départemens : du Doubs, de la Haute-Saône et du Jura, concourent à entretenir des élèves dans l'institution de sourdes-muettes, fondée à Besançon, en 1819, et à celle des sourds-muets, ouverte en 1824, dans la même ville. La ville de Besançon y contribue également. La première de ces deux institutions compte en ce moment 32 pensionnaires; la seconde, 22 et un externe. La première est dirigée par mademoiselle Roussot, élève de l'abbé Sicard, et fidèle à sa méthode; la seconde, par M. Bonnafous, sourd-muet, dont la méthode est une combinaison de celle de l'abbé Sicard, et de celle qui est pratiquée à Bordeaux.

Les départemens du Rhône, du Puy-de-Dôme, de la Drôme, et la ville de Lyon, entretiennent un certain nombre de pensionnaires dans l'établissement qui s'est ouvert depuis deux ans dans la seconde ville du royaume. M. Commery, qui en est le chef, et qui le conduit avec un talent et un dévoûment dignes d'éloges, sourd-muet lui-même, avait d'abord fondé et dirigé l'école de Saint-Étienne. Il instruit en ce moment 51 élèves

des deux sexes. M. Commery suit essentiellement la méthode d'enseignement adoptée à Bordeaux.

L'école de Saint-Étienne, dotée en partie par la ville, a dans ce moment M. Murat à sa tête, et renferme vingt élèves.

Les établissemens dont nous venons de parler, quoique recevant une assistance plus ou moins étendue, des départemens et des villes, se soutiennent en partie par les pensionnaires payant. Nous aimons à faire connaître que le désintéressement des instituteurs et des institutrices, souvent leurs sacrifices personnels, ajoutent encore au mérite qu'ils déploient dans une carrière qui exige déjà tant de dévoûment.

On peut citer encore quelques pensionnats particuliers, tels que celui que M. Bébian vient d'ouvrir à Paris, et celui que M. Dudésert a établi à Condé-sur-Noireau. (1)

Nous avons la jouissance de terminer ce tableau par le récit d'une belle action presque ignorée.

---

(1) M. Dudésert a en ce moment 12 élèves; une composition d'une sourde-muette qui reçoit de lui l'instruction, et qu'il a bien voulu m'envoyer, atteste les progrès dont elle lui est redevable, et présente beaucoup d'intérêt. M. Dudésert m'annonce, par une lettre que je reçois à l'instant, qu'il ne tardera pas à publier la seconde partie de son travail, celle qui concerne les signes dont il fait usage. L'idée qu'il m'en donne dans sa lettre me paraît fort judicieuse.

M. l'abbé Huby, élève et digne imitateur de l'abbé de l'Épée, vénérable octogénaire, dirige, depuis 1780, à Rouen, une école gratuite de sourds-muets, qu'il a fondée et soutenue par ses propres ressources. Il a en ce moment onze élèves. Par un beau privilége, l'art d'instruire les sourds-muets semble avoir contracté avec la charité une pieuse et touchante alliance; dans ses créations, il reçut d'elle souvent des inspirations utiles; il est, dans la pratique, encore animé par elle.

Enfin, trois autres établissemens sont sur le point de se former : l'un à Châtellerault, le second à Clermont, et le troisième à Épinal. Le premier s'organise par les soins des Sœurs de la Sagesse d'Angers; le second doit être confié à une institutrice qui suit en ce moment les travaux de l'Institut royal de Paris; le troisième, à un instituteur qui y réside depuis plusieurs années (1), et qui est au moment de commencer l'exercice de ses nouvelles fonctions : ce dernier établissement sera dû aux soins de M. de Meulan, préfet des Vosges. (2)

(1) M. Piroux; nous osons prédire, d'après la capacité et le mérite de l'instituteur, un succès certain à cet établissement. Il y a en ce moment, à l'Institut royal de Paris, trois aspirans et deux aspirantes, qui étudient la méthode avec une ardeur extrêmement louable, pour se livrer ensuite à l'enseignement.

(2) S. E. M. le ministre secrétaire-d'État de l'intérieur a

Le relevé statistique dont nous venons de tenter l'essai n'est point complet sans doute, quoique nous ayons mis tous nos soins à en rassembler les élémens (1) : mais d'autres feront mieux après nous. Lorsque les divers établissemens de sourds-muets auront formé une alliance, se seront unis par une correspondance générale, il sera facile alors de

---

bien voulu, d'après la demande du Conseil d'administration, recueillir des informations sur les écoles de sourds-muets qui existent dans les départemens. Mais ces informations n'étant point encore arrivées au moment où le présent ouvrage voit le jour, nous n'avons pu y consigner que les indications recueillies par notre correspondance privée. Nous ne pouvons donc garantir que le tableau que nous venons d'esquisser soit complet.

(1) Les élémens essentiels ont été puisés dans l'abondante correspondance que S. E. M. le baron de Damas a bien voulu nous communiquer. Nous n'avons rien négligé, d'ailleurs, pour consulter les programmes, comptes-rendus, rapports, circulaires, publiés en divers pays, les ouvrages qui font mention de l'existence de ces établissemens. Nous avons trouvé aussi de nombreux articles dans la *Revue encyclopédique*, recueil si utile à ceux qui veulent suivre les travaux exécutés dans les diverses contrées du monde civilisé. Nous avons obtenu enfin divers renseignemens par notre correspondance directe. Qu'il nous soit permis d'exprimer ici, en particulier, notre reconnaissance pour M. le baron Séguier, consul général de France en Angleterre, qu'on trouve toujours si empressé à seconder toutes les recherches utiles aux sciences, aux arts, à l'humanité.

composer un tableau dont on puisse tirer de plus nombreux rapprochemens : nous nous féliciterons du moins d'avoir préparé cette utile entreprise.

Le tableau qu'on vient de parcourir confirme, d'une manière éclatante, ce que nous avons dit de l'influence exercée par l'abbé de l'Épée, pour le perfectionnement et la propagation de l'art d'instruire les sourds-muets : sa méthode, transportée à Vienne, s'est répandue de là en Bavière, dans une portion de l'Allemagne, et de là en Danemarck et à Turin ; nous la voyons en Hollande, en Russie, en Suède : par un singulier circuit, elle arrive de Stockholm en Portugal ; c'est elle qui réveille, en Espagne, l'art qui y prit naissance : elle est adoptée à Birmingham, à Dublin ; c'est elle enfin qui règne dans les États-Unis. En Prusse, en Écosse, elle s'est combinée avec d'autres méthodes. Enfin, les exemples du généreux dévoûment de l'abbé de l'Épée, excitant l'émulation là même où ses procédés n'obtenaient pas l'approbation, ont donné le signal à ces nombreuses créations qui se sont tour à tour élevées, depuis cette époque, dans tous les pays civilisés, mais qui cependant, il faut l'avouer, sont encore bien au-dessous des besoins.

NOTE O, *page* 304.

Sur l'Institution des sourds-muets de Berlin.

Nous trouvons dans l'*Annuaire pour les écoles de Prusse*, publié par M. Brekedorff, une Notice sur l'Institut de Berlin, dont l'auteur est M. Reimer qui a suivi lui-même les cours de cet Institut, pour se préparer à instruire les sourds-muets dans une province, et qui renferme sur cet établissement quelques détails intéressans.

Quoiqu'à Berlin on exerce les sourds-muets à la prononciation artificielle et à l'art de lire sur les lèvres, on n'y emploie point cette parole factice dans l'enseignement, si ce n'est pour la première classe, celle où l'instruction se termine par la religion, la grammaire, l'histoire et la géographie. Dans toutes les classes inférieures, l'écriture, l'alphabet manuel et les signes mimiques, sont les seuls instrumens de l'enseignement. M. Reimer pense que l'apprentissage de la parole factice exige trop de temps pour que son emploi puisse servir, pendant les premières années, aux entretiens du maître avec ses élèves. (1)

On consume plusieurs mois à Berlin, dit M. Reimer, à montrer au sourd-muet à former et à reconnaître les lettres de l'alphabet, avant de lui présenter les noms des objets.

---

(1) *Jahrbücher des Preussischen Wolks-Schul-Wesens*, vol. III, sect. 2, §. 13, page 116. *Berlin*, 1825.

On enseigne d'abord séparément les dénominations d'un certain nombre d'objets de qualités; mais on les rapproche ensuite, on les associe, et bientôt on les unit par le verbe *être,* en faisant reconnaître les propriétés qui caractérisent les objets, par une suite de comparaisons prises dans les connaissances familières à l'élève; bientôt on réunit les noms spécifiques sous les noms communs du genre : on forme ainsi les familles et les classes; alors s'établit une suite de dialogues entre le maître et son disciple, sur les propriétés caractéristiques aux genres et aux espèces.

Passant aux actions, et s'attachant de préférence à celles qui ont lieu sur la scène des choses visibles, l'instituteur enseigne les verbes, en joignant à chacun d'eux, dans une proposition simple, le nom de l'agent auquel cette action est le plus ordinaire : *le poisson nage, l'oiseau vole, etc.* Les propositions se compliquent graduellement : *le chien affamé mange, l'écolier diligent écrit, le chien mange de la viande, l'enfant écrit une lettre, etc.*, et ainsi de suite.

C'est à l'aide du signe mimique, exprimant la possession, qu'on fait connaître au sourd-muet le génitif et son emploi dans la langue allemande. On y joint des exercices composés d'exemples. Les mêmes procédés sont suivis pour les autres cas. C'est encore à l'aide des signes mimiques, combinés avec des exemples méthodiques, qu'on enseigne l'office des prépositions. Des tableaux mis sous les yeux des élèves, des dialogues toujours continués, secondent ces démonstrations, et en contrôlent le résultat.

En formant les périodes, on commence par expliquer

les conjonctions dont la position se rapporte à celle de *et*, *comme*, *aussi*, *non seulement*, et ensuite par celles qui sont relatives aux rapports du temps, comme *après*, *alors*, *etc.*; on passe de là à celles qui expriment des relations de causalité, *parce que*, *etc.*

On s'aide des signes mimiques dans l'enseignement, aussi long-temps que, par l'analogie, ils peuvent aider à connaître les choses elles-mêmes. Quant aux signes mimiques purement arbitraires, en reconnaissant qu'ils ne peuvent répandre aucune lumière sur l'explication des idées, on estime cependant qu'associés aux signes mimiques naturels, ils peuvent devenir, entre le maître et l'élève, un moyen facile de communication, et rendre, sous ce rapport, de précieux services, lorsqu'il s'agit de donner une instruction qui a pour but, non la langue, mais les choses elles-mêmes, telle que l'instruction religieuse. (1)

Enfin, dans l'Institut de Berlin, on exerce fréquemment les élèves à de petites compositions par écrit, comme la rédaction des lettres, et à la lecture de livres faciles.

---

(1) *Jahrbücher des Preussischen Wolks-Schul-Wesens*, page 129.

FIN DE LA SECONDE PARTIE.

TROISIÈME PARTIE.

CONSIDÉRATIONS SUR LE MÉRITE RESPECTIF DES DIVERS SYSTÈMES PROPOSÉS, ET SUR LES PERFECTIONNEMENS DONT ILS SONT SUSCEPTIBLES.

CHAPITRE PREMIER.

Parallèle des différens systèmes : état actuel de l'art d'instruire les Sourds-Muets.

Pour soumettre à un parallèle utile et méthodique ces systèmes si nombreux et si variés qui ont été adoptés ou proposés pour instruire les sourds-muets, il suffira maintenant de recourir à la classification qui s'était offerte d'elle-même, et qui ressortait des principes de l'art (1); elle nous montrera d'un coup d'œil en quoi ces systèmes diffèrent ou se rencontrent.

En ce qui concerne d'abord la partie matérielle de l'art, c'est-à-dire le choix des instrumens employés pour remplacer la parole, nous avons distingué ces systèmes en deux branches : dans l'une on emploie les instrumens qui reproduisent les formes

---

(1) *Voyez* ci-devant, 1re Partie, chap. XIII, tome Ier, page 277.

et les termes de nos langues, c'est-à-dire les divers alphabets, écrit, manuel, oral, labial; dans l'autre on a recours à ceux qui préparent l'interprétation des valeurs de la langue, en peignant les idées que les termes doivent exprimer, tels que le dessin et les signes mimiques.

Tous les instituteurs, sans exception, sont unanimement d'accord sur la nécessité d'employer l'écriture alphabétique comme l'instrument principal, pour l'enseignement de la langue, dans l'éducation du sourd-muet : presque tous l'emploient dès le début. Ils ont différé seulement en ce point que les uns ont cru pouvoir associer directement les signes de l'écriture aux idées, tandis que les autres ont cru devoir introduire, entre les idées et les mots écrits, un ordre de signes intermédiaires destiné à remplacer l'office que la parole, dans nos langues actuelles, remplit pour les autres hommes.

Par une conséquence naturelle, tous les instituteurs, à une seule exception près, s'accordent à employer l'alphabet manuel, comme une sorte de supplément à l'écriture. Mais ils diffèrent d'abord dans le degré d'importance qu'ils y attachent; les uns accordent à cet alphabet le rang d'un instrument principal, d'autres ne le considèrent que comme accessoire. Ils diffèrent encore dans la composition de ces instrumens : les uns admettent une dactylologie alphabétique, d'autres une dactylologie syllabaire. L'une et l'autre peut

varier, suivant qu'on emploie, ou les deux mains ou une seule, et suivant les mouvemens que les doigts exécutent. Il est quelques instituteurs qui emploient aussi, dans le même but, des lettres tracées en l'air avec le doigt, ou figurées de même sur une table.

L'unanimité cesse, lorsqu'on arrive à l'articulation artificielle. Cependant il n'y a encore ici que deux exceptions : l'une se compose des instituteurs qui, comme Wallis, Lasius, le pasteur Daniel, M. Recoing, ont cru pouvoir se contenter de l'écriture, au besoin assistée de la dactylologie et des signes mimiques propres au sourd-muet : l'autre comprend l'abbé Sicard et les instituteurs formés à son école, qui ont cru trouver, dans les signes méthodiques, une ressource suffisante ; encore faut-il remarquer que, si l'abbé Sicard avait négligé ou repoussé cet instrument dans la pratique, il l'avait admis et même recommandé dans sa doctrine.

Ceux qui ont adopté l'alphabet oral (1) se di-

---

(1) Nous employons indifféremment et tour à tour les dénominations de *prononciation artificielle*, d'*alphabet oral* ou *guttural*, *etc.*, pour désigner les sons qu'on enseigne au sourd-muet à articuler, afin d'éviter la monotonie fastidieuse de la répétition continuelle d'une même expression. Aucune peut-être n'est même bien exacte ; mais nous avons voulu éviter d'employer, pour une chose qui revient si souvent, les longueurs d'une périphrase.

visent d'abord dans le degré d'importance qu'ils y attachent : les uns, tels que Van Helmont, Amman, Kerger, Raphel, et quelques instituteurs modernes des États prussiens, considèrent cette parole artificielle comme rigoureusement indispensable dans l'instruction du sourd-muet; comme le lien nécessaire qui doit unir pour lui les idées aux mots écrits. Le plus grand nombre n'y voit qu'un instrument utile pour faire mieux entrer le sourd-muet dans le commerce de la société, et quelquefois aussi pour favoriser l'essor et le rappel de ses idées.

Ils diffèrent encore sur les procédés employés pour mettre le sourd-muet en possession de cette parole artificielle. Les uns, comme Heinicke, introduisent, dans l'organe vocal lui-même, certaines machines, ou une langue de cuir; d'autres, à l'exemple du baron de Kempelen, initient le sourd-muet à la connaissance anatomique de la conformation et du jeu des parties intervenues de l'organe vocal; d'autres introduisent leurs doigts dans la bouche du sourd-muet, ou les appuient sur son gosier; d'autres, comme M. Watson, se contentent de lui faire observer, de l'œil et du doigt, les effets extérieurs qui se manifestent par le jeu de l'organe vocal; d'autres enfin, comme l'abbé de l'Épée, combinent à la fois plusieurs de ces procédés.

Passant maintenant aux instrumens d'interpré-

tation, nous retrouvons, encore une fois, tous les instituteurs parfaitement unanimes sur la nécessité de s'emparer des signes mimiques institués par le sourd-muet, tels qu'il les apporte avant son instruction, et de s'en servir comme d'un premier moyen de communication avec lui. Mais ils se divisent à l'égard du développement et de l'extension artificielle que ces signes peuvent recevoir. Les uns s'arrêtent absolument aux signes créés par le sourd-muet lui-même; d'autres prennent soin de les corriger, de les perfectionner, mais se contentent de ces rectifications; d'autres portent cette extension artificielle de la pantomime jusqu'au niveau de nos idiomes. Ces derniers se partagent encore, suivant la nature des signes mimiques qu'ils emploient; les uns cherchant des signes imitatifs, les autres de simples signes de rappel; ceux-là s'attachant de préférence à tel genre d'analogie, ceux-ci à tel autre; ceux-là se contentant d'emprunter à la pantomime des signes de nomenclature, les autres lui demandant aussi des signes grammaticaux : cette dernière combinaison, celle qui a porté le plus haut le système des signes méthodiques, caractérise l'enseignement des abbés de l'Épée et Sicard.

L'emploi de l'articulation artificielle entraîne, comme son annexe, l'art de lire sur les lèvres, que nous avons appelé l'*alphabet labial*. Ils sont entre eux ce que la parole est à l'ouïe. Chez un grand

nombre d'instituteurs le second de ces deux instrumens précède même le premier ; chez tous il le seconde. Bonet est le seul qui ne l'ait point jugé susceptible d'être soumis à des directions régulières.

Presque tous les instituteurs ont eu l'idée naturelle et simple d'employer, dès le début, quelques figures dessinées, pour retracer, à l'œil du sourd-muet, l'image des objets absens, en leur enseignant à les nommer. Mais il n'en est qu'un très petit nombre qui ont essayé de donner quelque étendue aux ressources que le dessin et les gravures peuvent offrir. Kerger, Arnoldi, le P. Vanin, MM. Wolke, Watson, Bébian, ont cependant employé cet instrument avec plus ou moins de latitude : le dernier seul a montré, par quelques exemples, comment on peut le faire valoir même encore au-delà de la simple nomenclature. Si le P. Vanin a cru pouvoir, comme on le dit, concentrer tout l'art d'instruire les sourds-muets dans l'emploi de cet instrument, il est du moins le seul qui ait commis un semblable écart.

Si nous passons maintenant à la seconde partie de l'art, à celle qui, proprement philosophique et grammaticale, comprend l'explication de la valeur des termes de la langue, et l'enseignement des lois grammaticales, nous devons, avant tout, écarter pour toujours un prétendu contraste qui n'a été supposé que par l'effet d'une pure méprise, et que

la présence des faits aura sans doute détruit sans retour. Nous ne devons plus supposer, avec certains instituteurs de sourds-muets, bien singulièrement préoccupés de leurs préventions, que cette seconde portion de l'art soit méconnue ou négligée par d'autres instituteurs de sourds-muets; que les partisans de la dactylologie ou de l'articulation mécanique aient eu l'idée d'enseigner la langue, sans explications, aient renoncé à tout commerce avec l'intelligence de leurs élèves, ou bien aient cru trouver un moyen d'interprétation pour l'esprit, dans l'alphabet manuel ou oral. Comment pourrait-on méconnaître que les mouvemens des doigts et les sons articulés n'étant que des signes conventionnels, il reste à établir les conventions et à faire concevoir les idées? Non; une erreur aussi grossière n'a servi de base à aucun système d'instruction pour les sourds-muets; si elle a pu échapper à quelque instituteur obscur ou ignoré, elle n'a été professée par aucun. Tous encore ici se retrouvent unanimes; tous reconnaissent qu'il ne suffit pas de donner au sourd-muet les mots de nos langues; qu'il faut surtout lui en révéler le sens. Mais, si cette première séparation qu'on avait imaginée est sans fondement, il est juste de reconnaître, en même temps, qu'il y a d'extrêmes différences entre les instituteurs de sourds-muets, sous le rapport des soins qu'ils ont donnés à l'enseignement logique et grammatical, comme sous celui

du succès qu'ils ont obtenu sous ce double rapport. Ces différences sont nées sans doute de celles qui existaient déjà entre eux, relativement à l'étendue et à la profondeur de leurs études dans ce double ordre de connaissances ; elle est née aussi des diverses idées qu'ils se sont faites sur la nature de leur mission ; elle est née enfin de la méthode qu'ils ont adoptée.

Un certain nombre d'instituteurs ont pensé que l'enseignement de la langue devait être partagé, pour le sourd-muet comme pour l'enfant ordinaire, en deux branches distinctes et successives : l'une, celle de l'enseignement purement pratique, fondé sur l'usage et les circonstances; l'autre, celle de l'enseignement classique, fondé sur les règles et l'analyse.

La plupart des instituteurs ont admis cette distinction, quoique le plus souvent sans la déclarer ou sans l'établir en doctrine ; le pasteur Daniel et M. Recoing l'ont plus spécialement marquée, et l'ont justifiée, en principe, par des raisonnemens puisés dans l'intérêt même de l'instruction.

Quelques instituteurs de sourds-muets se sont au contraire proposés de réunir à la fois pour le sourd-muet ce double enseignement, d'éclairer, dès le début, l'adoption et l'emploi de la langue, par l'explication des lois qui président à sa formation ; tel a été particulièrement le caractère des méthodes adoptées à Paris et à Vienne.

Dans le nombre des instituteurs qui ont adopté le premier de ces deux partis, il s'en est trouvé naturellement plusieurs qui ont cru leur tâche remplie lorsque leurs élèves, se trouvant en possession de la langue usuelle, pouvant l'employer comme les enfans ordinaires, étaient ainsi rentrés dans le commerce de la société, et pouvaient alors, ainsi préparés, aller puiser aux sources communes l'instruction classique de la langue, d'après les méthodes générales. Ils se sont donc arrêtés à ce point; ils se sont contentés de donner la première des deux instructions, et ils ont livré leurs élèves aux maîtres accoutumés, pour la seconde. D'autres, au contraire, ont cru devoir achever eux-mêmes l'ouvrage; et, sans adopter précisément, pour donner au sourd-muet l'enseignement classique de la langue, des règles spéciales dont celui-ci n'avait plus aucun besoin, ils ont pensé toutefois que, dans ce nouvel ordre d'études, ils pourraient confirmer l'instruction spéciale antérieurement transmise, et simplifier aussi l'intelligence des règles, à l'aide des avantages que leur procuraient l'habitude de traiter avec cette classe d'élèves et la connaissance qu'ils avaient acquise de la manière de concevoir qui lui est propre.

Dans le nombre des instituteurs qui ont au contraire fondu en un seul les deux enseignemens, l'un usuel, l'autre classique, il s'en est rencontré qui, s'efforçant de mettre les théories à la portée

d'un élève encore peu préparé à les recevoir, se sont trouvés conduits de la sorte à chercher et à suivre les voies de l'intuition ; il s'en est trouvé aussi qui, portant cette idée à l'extrême, ont placé en quelque sorte la métaphysique elle-même sur le vestibule de l'enseignement, et qui ont invoqué des abstractions pour donner les premiers élémens de la langue.

Telles sont les analogies dans lesquelles se rencontrent, telles sont les divergences par lesquelles se séparent les auteurs et les partisans des divers systèmes que nous avons vus proposés ou employés jusqu'à ce jour. On voit qu'il y a réellement entre eux moins d'opposition qu'on ne l'a communément supposé ; qu'ils sont à peu près d'accord sur les points les plus essentiels ; que les préventions réciproques ont fait naître plus d'une méprise ; qu'en cette matière, comme en beaucoup d'autres, on ne s'est souvent disputé que faute d'avoir su s'entendre.

C'est ainsi qu'on s'est mépris, par exemple, lorsque, trompé par la polémique qu'engagea l'abbé de l'Épée, on a supposé une classe de systèmes qui fonde l'instruction du sourd-muet sur l'emploi de la dactylologie, et dans laquelle on a fait entrer les travaux de Bonet et de Péreire ; car, Bonet et Péreire, comme nous l'avons vu, n'ont point négligé, ni de faire usage des autres instrumens, ni d'expliquer les valeurs de la langue ; et la dacty-

lologie a été adoptée universellement d'ailleurs par tous les instituteurs, sans en excepter l'abbé de l'Épée.

Les rapprochemens que nous venons d'établir nous permettent, en nous attachant seulement aux analogies et aux différences les plus essentielles, de répartir tous les systèmes en quatre classes principales.

Les deux premières classes naissent de la distinction qui s'est établie entre les partisans exclusifs de l'articulation artificielle, et ceux des signes méthodiques.

Les uns, les regards tournés vers l'homme doué de tous ses sens, fixant leur attention sur la privation par laquelle le sourd-muet s'en trouve séparé, désirant rapprocher le second du premier, et les assimiler autant qu'il était possible, enfin venant en quelque sorte à la suite de ceux qui ont cherché à guérir l'infirmité physique par un traitement médical, se sont dit : « Tâchons de rendre la « parole au sourd-muet; faisons lui *voir* la parole, « puisqu'il ne peut l'entendre; faisons-lui pro- « noncer la parole, puisqu'il peut articuler encore; « enseignons-lui cette articulation par des moyens « mécaniques, puisque l'imitation guidée par l'ouïe « ne peut la lui donner. » Ce point de départ s'offrait naturellement, et il a dû par conséquent être saisi le premier. Il était de plus imposé par les vieux préjugés sur le privilége de la parole articulée.

Aussi ce point de vue a-t-il dominé presque exclusivement jusqu'à l'abbé de l'Épée. Telle a été particulièrement l'idée dominante de Bonet, d'Amman, de Raphel, d'Heinicke, et de ceux qui ont suivi leurs traces.

Les autres, tournant leurs regards sur le sourd-muet, fixant leur attention sur les compensations qui lui sont propres et les ressources qui lui restent, désirant mettre ces ressources en valeur, autant qu'il était possible, étudiant la nature dans les expressions qu'elle inspire, se sont dit : « La « pantomime est le langage du sourd-muet ; aidons-« lui à le rectifier, à le perfectionner, à l'enrichir ; « faisons-en avec lui et pour lui une langue régu-« lière ; alors il nous sera facile de lui enseigner « nos idiomes par une simple traduction. » Tel a été le second point de vue qui avait d'abord frappé Kerger, qui a plus tard inspiré l'abbé de l'Épée, qui a été, après l'abbé de l'Épée, développé, modifié par l'abbé Sicard, par MM. May, Wolke, Eschke, Naëf, Guyot, etc.

Dans le premier point de vue, on aspirait essentiellement à mettre le plus promptement et le plus complétement possible le sourd-muet en rapport avec les autres hommes, par tous les instrumens de communication qui sont généralement en usage parmi eux. Dans le second point de vue, on aspirait essentiellement à faire saisir et adopter par le sourd-muet le système de nos langues artificielles,

comme un moyen d'instruction pour lui-même.

La dactylologie est un moyen accessoire, dont l'emploi est rentré essentiellement dans le premier de ces deux points de vue, comme pouvant servir à faciliter le commerce habituel du sourd-muet avec les autres hommes. Les gravures sont un autre moyen secondaire dont l'emploi est rentré dans le second point de vue, comme pouvant servir à la description des objets absens.

De cette différence essentielle entre les points de vue dominans des deux systèmes, relativement à l'emploi des instrumens extérieurs, ou des signes de la pensée, est résultée, comme sa conséquence naturelle, une différence non moins frappante relativement au mode adopté pour la partie philosophique et grammaticale de l'art.

Ceux, en effet, qui se sont essentiellement occupés de restituer la parole au sourd-muet par de nouveaux procédés, ont dû accorder beaucoup de temps et d'efforts à la recherche et à l'emploi de ces procédés purement mécaniques; les observations qu'ils ont dû faire eux-mêmes, celles qu'ils ont dû faire faire à leurs élèves, l'appareil dont ils ont dû s'environner, ont plus d'une fois détourné leur attention des opérations plus délicates que demande la culture de l'intelligence : de plus, en accélérant le moment où le sourd-muet entre dans la société générale, en multipliant pour lui les moyens de communication avec ses sem-

blables, en lui procurant celui dont l'usage est le plus facile, le plus constant et le plus rapide; ils pouvaient se confier davantage à la puissance de l'usage et de la pratique habituelle, pour faire acquérir au sourd-muet l'intelligence de la langue. De la sorte, ils se trouvaient amenés à adopter, pour le sourd-muet, la division établie pour les enfans ordinaires, entre les deux enseignemens successifs de la langue, l'un familier, l'autre classique; ils pouvaient se borner à un premier enseignement, abandonnant l'autre aux méthodes généralement admises.

La position de ceux qui s'étaient placés dans le second point de vue, était tout autre. Libres de tous soins mécaniques, si la création du système des signes méthodiques, ou son adoption exigeait d'eux quelque travail, du moins, dans ce travail, c'était toujours sur les opérations de l'intelligence que se fixait leur attention; démêler, traduire ces opérations était l'objet de leurs recherches. C'étaient nos idées acquises qu'il s'agissait de peindre dans les signes mimiques; il fallait les étudier par la réflexion, pour en saisir les analogies : c'était notre manière de concevoir qu'il fallait suggérer au sourd-muet, pour le rendre capable d'introduire dans son langage mimique, des formes correspondantes qui pussent se calquer sur celles de nos langues. Ils avaient donc à la fois et à se rendre compte de leur propre pensée, et à explorer l'intelligence de leurs

élèves. Cherchant ensuite à traduire le langage mimique en l'un de nos idiomes, considérant le premier comme la langue maternelle du sourd-muet, l'étude du second devenait pour eux ce qu'est pour l'élève ordinaire l'étude d'une langue savante, d'une langue morte ou étrangère; cette étude prenait donc, dès l'abord, le caractère de l'enseignement classique. En rejetant d'ailleurs l'emploi de l'alphabet oral et labial, en rendant plus tardives, plus rares, les entretiens familiers de l'élève avec ceux qui entendent et parlent, ils ne pouvaient pas attendre, du simple usage, un secours suffisant pour l'enseignement pratique de la langue artificielle. Ils s'étaient donc imposé d'avance la nécessité de procéder d'emblée par une marche logique, et de faire saisir l'esprit des règles pour en montrer l'application.

Dans le premier de ces deux plans, l'éducation ordinaire est un modèle auquel on essaie de se conformer; on se hâte de rentrer dans cette éducation commune à tous les enfans. Dans le second plan, toute la théorie du langage, les principes d'une saine métaphysique acquièrent une haute importance; il faut avec leur secours créer une éducation spéciale et toute nouvelle. L'on pourrait dire que, par la nature même des choses, les systèmes de la première classe ont dû surtout se composer de procédés, et ceux de la seconde, instituer de véritables méthodes.

Si, en suivant la première de ces deux voies, on était exposé, comme il est trop souvent arrivé, à concentrer l'art dans de simples travaux mécaniques, à en méconnaître la vraie dignité, à trop négliger la culture intellectuelle des élèves; en suivant la seconde voie, on s'est exposé aussi à embarrasser les commençans par des difficultés gratuites, à compliquer l'art par des théories trop subtiles, et à subir toutes les conséquences des erreurs commises dans l'étude de la philosophie ou de la grammaire générale, erreurs faciles à commettre, mais non à reconnaître.

De ces deux voies qui procèdent dans une direction entièrement différente, la première est encore suivie de nos jours dans les Instituts de Leipsick, de Londres, de Madrid, etc. : c'est celle à laquelle on est revenu à Berne et à Gmund. L'autre est suivie par les Instituts de France, depuis l'abbé Sicard; par ceux d'Irlande, des États-Unis; celui de Birmingham y est revenu.

Mais, il est deux autres classes de systèmes également étrangers à la division qui s'est établie entre les deux précédentes, et qui, sans affecter aucune règle exclusive, ont adopté une sorte d'éclectisme relativement aux instrumens mis à la disposition des sourds-muets.

Les uns, aspirant à simplifier autant qu'il était possible la marche de l'enseignement, ont rejeté à la fois le double appareil de la parole artificielle

et des signes méthodiques. Les autres, voulant au contraire réunir tous les moyens propres à réparer, pour le sourd-muet, la privation qu'il éprouve, ont adopté à la fois le double appareil, et ont adopté ainsi le mode d'enseignement le plus complexe.

Également impartiaux, les premiers sont restés en dehors de la controverse, en renonçant aux instrumens dont on contestait le mérite; les autres, en combinant ces instrumens, ont concilié toutes les opinions.

A la première classe appartiennent Wallis, Lobrig, Lasius, le pasteur Daniel, M. Recoing, etc.; la seconde comprend presque tous les Instituts, ceux de Vienne, d'Yverdon, de la Bavière, du Wurtemberg, de la Prusse, de la Hollande, de l'Écosse, etc. Ce système a reçu le suffrage de la plupart des auteurs; il a été, on ne peut assez le faire remarquer, celui que l'abbé de l'Épée lui-même avait définitivement adopté, celui auquel il s'était fixé dans la pratique.

Dans l'une et l'autre de ces deux nouvelles classes, la partie philosophique et grammaticale de l'art prend le rang qui lui appartient; dans l'une et l'autre, l'enseignement de la langue peut à volonté, ou se partager en deux branches successives; l'une, par l'usage; l'autre, d'après les règles; ou bien se confondre en une seule instruction. M. le pasteur Daniel a adopté le premier de ces

deux plans, quoique s'étant déclaré pour la méthode la plus simple. M. Venus suit le second, quoique ayant mis en œuvre la méthode la plus complexe.

Dans l'une et l'autre classe, l'on peut échapper aux inconvéniens ou recueillir les avantages spéciaux à chacun des systèmes exclusifs.

Nous pouvons donc concevoir l'art sous quatre formes différentes et progressives, graduées de la manière suivante :

Dans la première, la plus simple de toutes, il ne comprend encore que l'écriture, assistée de la dactylologie, des signes mimiques propres au sourd-muet, et quelquefois aussi du dessin.

Dans la seconde et la troisième, à ces premiers instrumens vient se joindre, ou la parole artificielle accompagnée de l'art de lire sur les lèvres, ou bien le langage des signes méthodiques de la création de l'instituteur.

Dans la quatrième, la plus complète de toutes, ces divers instrumens sont à la fois réunis et se prêtent un mutuel secours.

CHAPITRE II.

Questions qui restent à résoudre. — Causes qui ont retardé les progrès de l'art.

Le parallèle des divers systèmes, en faisant ressortir les points de contact qui les lient, et les lignes de démarcation qui les séparent, a fort circonscrit le champ des discussions sur le mérite de chacun d'eux; il a ainsi simplifié l'examen qui nous reste à faire; il a en même temps déterminé plus exactement le nombre et la nature des questions qui restent encore à résoudre; par là même, il en a préparé la solution, et cette solution sera favorisée encore par les lumières qui jaillissent, soit de l'accord des témoignages, soit des expériences acquises.

Sous le rapport du choix des instrumens, il s'agit essentiellement de se prononcer sur le mérite respectif de l'articulation artificielle et celui des signes méthodiques.

Mais, en examinant ces deux premières questions, on n'est point contraint de les décider dans le but de faire accorder la préférence à l'un ou l'autre système; car, on peut être conduit, ou à les rejeter tous deux, ou à les combiner ensemble.

Sous le rapport philosophique et grammatical, il s'agit essentiellement d'opter entre le plan qui divise l'enseignement de la langue en deux modes successifs; l'un familier, l'autre classique; et celui qui n'admet qu'un seul enseignement réunissant le double caractère.

Autour de ces trois questions principales viennent se grouper plusieurs questions subordonnées: car, après s'être fixé sur le mérite de telle sorte d'instrument, il reste à choisir entre les diverses formes qu'il peut recevoir, et entre les divers procédés imaginés pour son emploi; il reste à déterminer le rang qui lui sera accordé, l'ordre suivant lequel il sera mis en usage.

Il convient d'examiner jusqu'à quel point l'enseignement usuel doit être abandonné aux caprices du hasard, jusqu'à quel point les théories de la métaphysique et de la grammaire générale peuvent être introduites dans l'enseignement raisonné et analytique; si la nomenclature doit être montrée séparément et avant la syntaxe, et en quelle étendue. Il ne suffit pas non plus de juger si chaque procédé en particulier est utile; il convient d'examiner jusqu'à quel point on peut, sans inconvénient, ou compliquer l'enseignement par leur réunion, ou le simplifier en se bornant à faire un choix.

D'ailleurs, il ne suffit pas de résoudre les questions qui naissent, soit des controverses qui ont eu lieu,

soit de la divergence des systèmes existans, il reste d'autres questions entièrement neuves et fort importantes. Ce sont celles qui se rapportent aux perfectionnemens encore désirables et possibles. Ici s'ouvre une carrière dont on n'aperçoit pas les limites. S'il n'y a pas d'instrumens d'un nouveau genre à procurer au sourd-muet, ne peut-on du moins donner une forme meilleure à ceux qu'on lui prête? Le langage des signes méthodiques, par exemple, n'est-il pas susceptible de recevoir un caractère qui réponde mieux à sa destination? Combien ne reste-t-il pas surtout à faire pour la portion logique et grammaticale de l'enseignement, surtout si l'on veut débuter par l'instruction classique, et même si, adoptant la marche de l'éducation ordinaire, on veut s'affranchir des nombreux inconvéniens auxquels elle est sujette?

Enfin, il ne faut pas oublier que les solutions de ces diverses questions peuvent être relatives, et se modifier suivant la destination particulière qui attend le sourd-muet dans le sein de la société; suivant aussi qu'il est instruit dans un établissement public, ou qu'il reçoit l'éducation particulière et domestique.

En cherchant à résumer, dans un coup d'œil général, l'histoire de l'art d'instruire les sourds-muets, à observer la marche qu'il a suivie, à examiner son état présent, nous sommes frappé d'abord d'une première considération; c'est que

l'inventeur de cet art, le bénédictin D. Pèdre de Ponce, autant que nous pouvons en juger sur les témoignages qui nous restent de ses travaux, avait embrassé à la fois à peu près tous les moyens successivement employés depuis, à diverses époques et en divers pays, à l'exception des signes méthodiques, tels qu'ils ont été élaborés par les abbés de l'Épée et Sicard; qu'il avait aussi, s'il en faut croire les mêmes témoignages, obtenu des résultats aussi complets que ceux dont s'applaudissent aujourd'hui les instituts qui obtiennent le plus de succès; c'est qu'il en fut de même après lui de Bonet, et que, dans l'écrit qui nous reste de celui-ci, nous trouvons à peu près le germe de toutes les vues qui ont été développées plus tard; car il ne faut pas oublier que Bonet s'est emparé des signes mimiques du sourd-muet, quoique sans chercher à les étendre artificiellement, et qu'il a traité aussi l'art dans ses parties philosophiques et grammaticales, mérite qu'on ne lui avait point reconnu jusqu'à ce jour. L'alphabet labial est le seul instrument dont il a cru que l'usage ne pouvait être enseigné.

La pratique de cet art bienfaisant, nécessaire même à une portion de l'humanité, avait cependant langui; elle s'était bornée à des tentatives partielles et isolées. L'art s'est enrichi alors d'un nouvel instrument, celui des signes méthodiques; mais la branche vraiment essentielle de l'art, celle

par laquelle il se lie à la philosophie et à la grammaire, a été depuis cette époque cultivée avec beaucoup plus de soin. Ce progrès remarquable est dû en grande partie aux discussions qui se sont élevées entre l'abbé de l'Épée et ses adversaires, à la rivalité qui s'est établie entre les diverses écoles. Toutefois il est juste de reconnaître aussi qu'il est dû également à l'influence exercée par le système des signes méthodiques, qui a dû ramener les instituteurs à mieux étudier les secrets de la pensée pour les peindre dans le tableau vivant de la pantomime, qui a dû les faire remonter aux principes de la grammaire générale, pour donner à cette pantomime une syntaxe qui lui manquait, et pour la mettre en rapport avec nos langues.

Si cependant le perfectionnement de l'art n'a pas encore été porté aussi loin qu'on aurait dû l'attendre, dans un siècle où la théorie du langage a été l'objet de tant d'études profondes; si même les principes fondamentaux de cet art ne paraissent pas encore avoir été, sinon posés avec certitude, du moins généralement reconnus; si une sorte de vague et d'indécision subsiste encore, relativement au choix de la direction qu'il doit suivre, on en peut assigner sept causes principales.

La première cause consiste en ce que les diverses écoles et les divers instituteurs restent encore trop étrangers les uns aux autres, en ce qu'il n'existe point entre eux de correspondance régulière et

générale. Ainsi, les expériences particulières sur les moyens employés, sur les résultats obtenus, ne sont point rapprochées, comparées entre elles : quelques controverses momentanées et partielles se sont élevées et ont cessé, il faut le dire, plutôt qu'elles n'ont été résolues; mais aucune discussion méthodique n'a été ni engagée, ni soutenue; le parallèle raisonné des divers systèmes n'a pas même encore été établi.

L'étude de l'art est aussi restée, jusqu'à ce jour, trop exclusivement concentrée dans le cercle de ceux qui l'appliquent; et c'est ici une seconde cause qui a dû ralentir les progrès. Si la curiosité amène chaque jour des spectateurs aux exercices publics, on peut juger par leur étonnement et même par leur admiration, combien la plupart d'entre eux soupçonnent peu l'existence des principes qui président à ce genre d'instruction. Cependant, tout art a besoin, pour se perfectionner, d'un public éclairé qui soit le témoin, le juge impartial des travaux dont il est l'objet, dont les encouragemens ou les critiques soutiennent ou avertissent les artistes. On a droit de s'étonner surtout que, parmi les savans qui se sont exercés dans l'étude de la psychologie et de la grammaire générale, il s'en rencontre peu qui aient daigné les suivre dans l'une de leurs applications les plus immédiates.

Ici nous apercevons une troisième cause, et la

plus importante peut-être, qui a retardé les progrès. L'art d'instruire les sourds-muets n'est point encore convenablement remonté à sa véritable source, à l'étude de la psychologie et de la grammaire générale : ces deux sciences sont en effet les deux flambeaux de l'art ; c'est du secours de ces deux sciences qu'il attend les vues destinées à compléter sa propre théorie ; c'est des rangs de leurs adeptes que doivent sortir les instituteurs des sourds-muets ; c'est le suffrage de leurs maîtres qui doit prononcer sur le mérite des méthodes. Mais, la philosophie elle-même a-t-elle suffisamment résolu les problèmes relatifs aux directions que l'art d'instruire les sourds-muets lui demande ? cet ordre généalogique des idées dans lequel réside véritablement et demeure encore enveloppé le principe vivifiant de l'art, a-t-il été établi d'une manière satisfaisante et complète, par les travaux des métaphysiciens ? Nous ne le pensons pas ; et, dans ce qui manque à cette théorie, nous croyons apercevoir une quatrième cause de ce qui manque aussi à son application. Les métaphysiciens ont sans doute clairement indiqué comment les notions générales naissent de la comparaison des idées particulières ; les classifications et les nomenclatures qui président aux sciences naturelles ont fourni d'admirables exemples et de précieux modèles de la manière de procéder, pour déterminer la progression des genres, et la valeur des noms imposés aux

objets sensibles. Mais le domaine des notions morales, dont l'importance est si grande, dont les productions se combinent sans cesse avec celles du monde sensible, n'a point encore été soumis à un semblable travail, et la subordination logique des notions qui lui appartiennent n'a point encore été tracée. C'est là le secours que nous invoquons de la philosophie. Mais, comme elle doit elle-même emprunter à l'expérience les lumières qui doivent lui révéler la marche de l'esprit humain, dans la formation de cette région supérieure de notions, c'est encore en se rapprochant des sourds-muets qu'elle recueillera les phénomènes les plus propres à l'éclairer; et, sous ce rapport, elle recevra de l'art qui les instruit, autant qu'elle lui aura donné.

Et ceci nous conduit à remarquer une autre cause qui a concouru à retarder les progrès de cet art : c'est qu'on a en effet généralement trop négligé d'étudier avec suite et méthode ce que nous appelons l'*Histoire naturelle du Sourd-Muet,* c'est-à-dire le phénomène intellectuel et moral que présente le sourd-muet, avant qu'il reçoive l'instruction d'un maître, et lorsqu'il n'a reçu encore que l'éducation des circonstances.

La première condition du succès dans cette éducation est, en effet, de bien connaître la capacité et les dispositions du sourd-muet, les idées dont il est déjà pourvu, les formes dont elles s'enveloppent, les liens qu'elles ont entre elles, les

motifs qui le déterminent, les impressions qu'il reçoit, les influences qui agissent sur lui, et la manière de sentir et de concevoir qui est propre à un sujet placé dans une situation si différente de la nôtre. Cependant, on le compare aux enfans ordinaires, on veut le traiter comme eux, se hâter du moins de le rendre semblable à eux; on lui fait presque un tort des obstacles que sa condition lui crée, et, quelquefois même, des erreurs qu'on commettait envers lui; on ne se met point assez à sa place : et, tandis qu'on s'embarrasse dans les difficultés que l'on rencontre, on ne tire pas assez de parti des ressources cachées qui subsistent. Mais il ne suffit pas, pour bien connaître le sourd-muet, d'observer l'effet de l'éducation qu'on tente sur lui. Lorsqu'il entre dans un Institut, placé sur un nouveau théâtre, dépaysé, étonné, ne pouvant plus laisser le même cours à ses habitudes, il n'est déjà plus le même, et ne peut être convenablement étudié; bientôt il subit de rapides changemens. Il eût fallu l'observer dans le sein de sa famille, livré à lui-même, lorsque ses dispositions pouvaient se trahir naturellement. Ce ne serait rien encore d'avoir fait ces observations sur un petit nombre d'individus : elles devraient être répétées sur plusieurs, en différentes positions, à différens âges, et soigneusement comparées entre elles. A peine, dans le nombre des ouvrages publiés sur les sourds-muets, en trouve-

t-on quelques uns qui, comme celui de M. Eschke, aient apporté quelque document pour cette étude; mais les expériences qu'ils nous offrent sont incomplètes, incertaines, souvent empreintes d'une évidente exagération. Ces expériences se contredisent entre elles : tandis que les uns nous présentent le sourd-muet sous l'aspect le plus défavorable, d'autres supposent, dans ce fonds mystérieux qui est voilé à nos yeux, plus de richesses réelles qu'il n'en contient. Ces signes mimiques propres au sourd-muet, inventés par lui, qui nous offriraient une image fidèle de ce qui se passe dans son intelligence, n'ont même encore été recueillis et tracés dans aucun vocabulaire.

Le dirons-nous ? Indépendamment des préventions trop facilement conçues à l'égard des sourds-muets, indépendamment de la préoccupation naturelle à ceux qui exercent, en faveur des procédés qu'ils sont accoutumés à mettre en œuvre, et dont le mérite croît souvent à leurs yeux en proportion même des efforts qu'ils leur coûtent, on voit des instituteurs, des écrivains qui ont traité de la théorie de l'art, être encore esclaves des préjugés ordinaires que nous avons signalés au commencement de cet ouvrage. Ce n'est plus sans doute ce vieux préjugé vulgaire qui interdisait l'accès de toute instruction. Mais les uns continuent d'attribuer aux sons de la voix humaine, à la parole articulée, un privilége exclusif et mystérieux pour

représenter et exprimer la pensée; d'autres demeurent persuadés que les langues artificielles n'ont pu être inventées; d'autres ne peuvent concevoir que les caractères de l'écriture puissent devenir des signes directs et immédiats des idées, et se croient obligés de chercher, dans la parole artificielle ou la pantomime, un intermédiaire indispensable : il en est qui croient obéir à la voix de la nature quand ils négligent la méthode, et qui réputent naturel un langage encore informe et dépourvu de règles; comme si l'ordre n'était pas aussi un vœu impérieux de la nature, dans tout ce qui ressort de l'intelligence. On en voit qui, s'ils n'excluent pas le sourd-muet de tout enseignement, renferment, du moins dans d'étroites limites, la culture qu'ils lui accordent, et qui ne consentent pas à lui laisser l'espérance d'un entier développement intellectuel. Combien n'en est-il pas enfin qui se sont fait un monstre des difficultés qu'ils avaient à surmonter; qui, n'espérant le succès que d'une sorte de prodige, ont cru dès-lors ne pouvoir assez multiplier et compliquer les ressorts de l'art, se sont donné beaucoup de peines pour suggérer à leur élève des idées dont celui-ci était dès long-temps pourvu, ont pris la peine de remonter aux abstractions les plus relevées, pour lui rendre raison de ce qu'il aurait conçu naturellement et sans effort!

Si l'enseignement laisse encore beaucoup à dé-

sirer, l'éducation proprement dite obtient-elle aussi, dans les soins donnés au sourd-muet, toute l'attention qu'elle réclame? Sans doute le reproche qu'on peut faire, sous ce rapport, à un assez grand nombre d'écoles de sourds-muets, n'est autre que celui qu'on est en droit d'adresser aussi à la plupart des écoles ordinaires, d'après une erreur trop générale. Mais les conséquences en sont plus graves peut-être encore pour le sourd-muet de naissance. Car, d'une part, il s'agit réellement de l'introduire à la civilisation; l'enseignement qu'on lui donne a essentiellement un but moral et social; il ne s'agit pas seulement de lui apprendre des mots; ce sont ses facultés intellectuelles et morales qu'il s'agit d'éveiller et de cultiver; c'est en vain qu'on ferait passer sous ses yeux le dictionnaire entier des expressions qui appartiennent aux sentimens et aux notions sur lesquelles se fondent les relations sociales, si on ne l'a rendu capable d'éprouver ces sentimens, et de faire les réflexions dont ces notions résultent. D'un autre côté, plusieurs circonstances agrandissent considérablement entre le sourd-muet et son instituteur, la distance qui sépare ordinairement l'élève du maître : cet intervalle doit être comblé; on a besoin de sympathie pour se faire comprendre; les affections ont, pour seconder la transmission des idées, une puissance trop peu connue, et qui, quoique trop souvent négligée à

l'égard du sourd-muet, produit sur lui un effet véritablement magique. On ne peut, du reste, appliquer aveuglement aux sourds-muets les maximes générales de l'éducation ordinaire; la condition qui leur est propre, et surtout les habitudes qu'ils ont contractées, exigent pour eux un régime tout particulier. Nous cherchons, dans les traités publiés à leur sujet, les règles dont ce régime doit se composer, et, nous sommes contraint de l'avouer, nous n'y trouvons guère que quelques aperçus incomplets, sans liaison, jetés au hasard. Plusieurs instituteurs ont, dans la pratique, nous aimons à le reconnaître, cultivé l'éducation des sourds-muets avec le zèle le plus respectable et aussi le mieux récompensé. Mais ils nous ont rarement fait partager comme nous l'aurions désiré, les fruits qu'ils ont recueillis de leur expérience, en nous mettant à portée d'étudier et de suivre leurs exemples. Cependant, c'est seulement lorsqu'on aura bien connu les moyens de rendre les sourds-muets capables d'attention, de réflexion, d'amour de l'ordre, de désir de savoir, d'attachement et de confiance pour leurs maîtres, qu'on pourra se flatter de posséder l'art de les instruire : les meilleurs procédés supposent, avant tout, dans le sujet auquel on les applique, les facultés et les dispositions convenables.

CHAPITRE III.

Des exercices de l'Écriture et de la Lecture, dans l'instruction des Sourds-Muets.

Un accord unanime s'est établi de lui-même entre tous les instituteurs de sourds-muets, pour recourir à l'écriture, à défaut de la parole, dans l'enseignement de nos langues. La nécessité de cet instrument n'a jamais été contestée, au milieu de la divergence des systèmes. Il était naturel que des deux formes matérielles qu'empruntent nos langues, l'on en conservât du moins une, pour celui qui est privé de l'autre.

Mais nous avons rencontré plus d'un instituteur qui, en s'emparant de cette ressource, n'a cependant consenti à accorder à l'écriture, dans l'instruction du sourd-muet, qu'un rôle secondaire. Comme notre écriture alphabétique n'a été instituée que pour représenter la parole, et que, dans nos usages, les signes dont elle se compose, ne contractent, avec les idées de l'esprit, qu'une alliance médiate, ils se sont persuadés que l'écriture ne pouvait avoir, avec la pensée, un rapport direct; qu'elle avait besoin d'un autre intermé-

diaire, qui, à défaut de la parole, vînt s'interposer entre les idées et les signes qu'elle leur prête. Les uns ont cherché cet intermédiaire dans l'alphabet labial et oral; les autres, dans les signes méthodiques.

Cependant l'écriture, à son origine, paraît avoir été généralement idéographique; elle a encore conservé ce caractère en grande partie, du moins chez quelques peuples, notamment à la Chine (1). L'écriture chinoise, introduite chez une autre nation, au Japon (2), y a encore rempli la fonction de représenter directement la pensée, quoiqu'elle ait prêté en même temps ses caractères pour constituer une nouvelle écriture alphabétique. Et pour-

---

(1) Lorsque nous donnons à l'écriture chinoise le nom d'*écriture idéographique,* nous n'entendons par là que donner ce caractère d'une manière absolue : elle est en partie phonétique; nous n'entendons parler que de la portion de ses signes qui représente directement les idées. *Voyez* les *Élémens de Grammaire chinoise* de M. Abel Remusat, ouvrage qui est certainement le chef-d'œuvre des travaux de ce genre, dans lequel nous trouvons réduit à un ordre si lumineux, à une simplicité si étonnante, un système de signes qui effrayait par sa complication apparente.

(2) *Voyez* l'*Explication du Syllabaire japonais,* placée par M. Abel Remusat en tête de la nouvelle édition des *Élémens de la Grammaire japonaise*, qu'a donnée dernièrement M. Landress. *Paris,* 1825.

quoi des figures tracées par écrit ne pourraient-elles pas recevoir, par des conventions, le pouvoir de réveiller directement les idées? Les signes de l'alphabet labial eux-mêmes sont-ils autre chose que des figures tracées sur les lèvres, plus délicates et plus fugitives que celles de l'écriture, qu'il faut lire comme celles-ci, et qui n'ont également, avec les conceptions de l'esprit, d'autre rapport que l'association formée par des conventions arbitraires? Les signes méthodiques sont-ils autre chose que des figures qui se dessinent en l'air ou sur la personne de l'auteur? S'ils ont quelque rapport d'analogie avec les idées qu'on leur fait exprimer, n'est-il pas nécessaire cependant de déterminer, du moins par des conventions, ce que cette analogie eût laissé de vague et d'incertain dans le sens? Enfin, cette parole elle-même qui servait d'intermédiaire entre la pensée et l'écriture, pour les personnes qui conservent l'ouïe, comment est-elle associée à la pensée, si ce n'est précisément par des conventions arbitraires du même genre que celles auxquelles on propose d'avoir recours pour donner, aux yeux du sourd-muet, une prérogative semblable à l'écriture?

Il s'élève cependant une difficulté. Le caractère essentiel du signe est la simplicité; l'empreinte de l'unité lui est indispensable pour devenir le pivot autour duquel une idée déterminée se rallie. Mais un mot, tracé par écrit, présente à l'œil une

suite de formes compliquées, qui ne se laissent point ramener à l'unité, qui ne peuvent devenir comme une sorte de pavillons sous lesquels les idées iront se ranger. Ainsi les sourds-muets ne pourront jamais penser avec l'image des signes écrits, ni faire reposer sur un semblable appui les conceptions de leur intelligence. Telle était l'objection d'Heinicke, objection qui parut fondée à l'Académie de Zurich, ou du moins à laquelle elle n'aperçut d'autre réponse que d'admettre les signes méthodiques, pour rendre à l'esprit les signes simples que l'écriture lui refuse.

Sans doute, il est fâcheux pour le sourd-muet d'être contraint de recourir à un genre d'écriture qui a été imaginé pour représenter la parole, qui ne peut ainsi lui rendre le même service qu'aux autres hommes, et qui n'a point été construit d'après ses propres besoins. Sans doute, rien ne doit lui paraître plus bizarre et plus embarrassant que ce long développement de figures tracées, sans aucune analogie que son esprit puisse saisir, et sans aucune forme dominante qui leur imprime le sceau de l'unité. Cependant, un exercice répété ne pourra-t-il point familiariser ses regards avec des signes aussi incommodes, et leur conférer une propriété qu'ils n'avaient point à l'origine? Pénétrons un instant dans l'imagination du sourd-muet, pour observer les phénomènes qui s'y passeront, les associations qui viendront s'y former; et, pour

cela, rendons-nous compte des associations qui s'établissent dans notre propre mémoire.

Il est un grand nombre de formes extérieures, plus ou moins compliquées, qui, en vertu d'associations arbitraires, formées par les circonstances seules, et confirmées par l'habitude, deviennent pour nous de véritables signes, et qui acquièrent ainsi la puissance de réveiller même très vivement nos souvenirs. En parcourant les rues d'une ville que nous habitons, l'aspect des édifices publics, celui des maisons habitées par des personnes de notre connaissance, nous retracent à l'instant l'image de la destination de ces édifices, des personnes qui occupent ces habitations; et quel est alors le signe qui agit sur nous, si ce n'est la figure composée qui se dessine sur notre œil, d'après l'ensemble des formes et l'architecture de ces constructions? Il en est de même de l'aspect des lieux auxquels nous rattachons quelques souvenirs, de l'abord des villes ou des villages; il en est de même du moyen qui nous fait reconnaître les personnes par la réunion de leurs vêtemens, de leur attitude, de leur démarche, par les traits de leur physionomie. Et cependant ces associations acquièrent tant de force qu'elles deviennent pour nous comme une seconde nature, que le réveil est aussi énergique que spontané. Voilà de véritables figures idéographiques, arbitrairement instituées par les circonstances. Toutes les formes des objets visibles

qui occupent la grande scène de la nature deviennent pour nous, par le double rapport de l'existence ou de succession, de véritables signes des propriétés des choses, ou des phénomènes qui échappent au regard, en vertu de la grande loi de l'association des idées. En cherchant à nous rendre compte de ce singulier phénomène, nous sommes surpris d'apercevoir qu'une simple combinaison de lignes droites ou courbes et de quelques nuances, puisse, en vertu d'une alliance arbitraire, exciter dans notre esprit de si vives images: voyez la puissance d'un étendard agité à la tête d'une armée!

L'expérience nous montre encore à quel point l'effet produit par les formes les plus compliquées peut se simplifier par un exercice fréquemment répété. En jetant les yeux du sommet d'une colline sur la ville que nous habitons, nous reconnaissons d'un coup d'œil, et ses diverses parties et ses alentours. A la vue d'un tableau, nous saisissons, par la pensée, la scène tout entière; l'artiste y démêle, dès le premier moment, une foule de détails d'exécution qui nous échappent. On voit, chaque jour, les personnes qui dessinent, retracer de mémoire, non seulement les images d'objets, de personnes, qui demandent une combinaison très étendue de traits variés et élémentaires, mais des scènes entières avec toutes leurs circonstances. Il faut donc que cette multitude de détails ne forme cependant

qu'un corps dans leur esprit. Les caractères de l'écriture elle-même, bien qu'ils ne rappellent à notre mémoire que l'image des sons, doivent cependant être démêlés d'une manière distincte, pour remplir cet office; et, avec quelle rapidité prodigieuse, les hommes d'étude ou d'affaires, exercés à la lecture, ne parcourront-ils pas les pages entières! Un seul coup d'œil embrassera non pas seulement un nom, mais une ligne et presque une phrase. Or, dès que la perception d'une forme composite peut devenir instantanée, cette forme a acquis une sorte d'unité artificielle qui suffit pour lui conférer sa propriété de signe.

Mais, s'il en est ainsi pour nous qui sommes dotés de l'ouïe, que sera-ce du sourd-muet, qui, privé de ce sens, moins distrait par les impressions dont ce sens est le véhicule, dirige et concentre toute son attention sur les seules perceptions de la vue, et acquiert dans ces perceptions une rapidité et une perspicacité qui nous sont inconnues? Les mots écrits seront en quelque sorte pour lui, ce que sont pour nous les esquisses que nous avons prises au crayon dans nos voyages, et qui représentent les formes principales des sites, des monumens que nous avons observés; ils composeront une galerie de dessins auxquels la nécessité aura fait attacher certaines images, auxquels l'habitude les aura si fortement associées, qu'elles se ranimeront à la présence des figures alphabéti-

ques. Les mots écrits réveilleront dans l'esprit du sourd-muet l'image des choses elles-mêmes, comme elles réveillent dans la nôtre l'image des sons, avec la différence cependant que les mots polysyllabiques ne rappelleront au sourd-muet qu'une seule idée, pendant qu'ils nous rappellent plusieurs sons à la fois. On ne saurait donc douter que, pour les sourds-muets, notre écriture alphabétique, en perdant ce caractère, ne puisse devenir une écriture véritablement idéographique. (1)

Le problème est, au reste, résolu par le fait ; il est résolu par le succès qu'a obtenu Wallis, lorsque, ayant renoncé à l'emploi de l'articulation artificielle, il s'est contenté de l'instrument de l'écri-

---

(1) J'ai plusieurs fois interrogé les sourds-muets de notre Institut, pour savoir s'ils pensent avec les mots écrits, si, dans leurs songes, ils se retracent les mots écrits comme cadre de leurs idées. Ma question les a, au premier moment, étonnés et embarrassés, parce qu'elle les interrogeait sur une chose dont ils ne s'étaient jamais rendu compte. Après y avoir beaucoup réfléchi, ils m'ont constamment répondu qu'ils ne se retraçaient, dans leurs pensées solitaires, comme dans leurs songes, que l'image des signes mimiques et nullement celle des mots écrits. Mais cette observation ne modifie aucunement ce que nous venons de dire. Il est tout simple que les sourds-muets instruits par la voie des signes méthodiques, et pour lesquels les signes méthodiques sont devenus, au lieu de la parole, un intermédiaire entre les idées et l'écriture, pensent avec ces signes, comme nous pensons avec la parole. Nous aurons occasion de revenir plus tard sur ce phénomène.

ture pour représenter nos langues artificielles; il est résolu par le succès des instituteurs qui, à son exemple, ont réduit l'art à cette simplicité de procédés. Il y a plus; il est résolu par le témoignage même des institutions où les signes méthodiques ne sont point adoptés, et où la prononciation artificielle est en vigueur. Car les exercices nécessaires pour apprendre à faire usage des alphabets labial et oral, sont trop longs pour qu'on puisse en attendre le résultat, avant de donner à l'élève l'intelligence du sens des mots. C'est à la vue des mots écrits que, dans ces instituts eux-mêmes, on attache d'abord la valeur idéale : l'écriture, même pour ces instituts, est, dès le premier jour, véritablement idéographique.

Tout en déplorant que notre écriture alphabétique soit si mal appropriée aux besoins du sourd-muet, nous devons donc reconnaître que l'instrument fourni par elle est celui qui doit jouer le rôle essentiel dans l'éducation du sourd-muet, et qu'à la rigueur il suffirait pour le mettre en possession de nos langues.

L'écriture est le seul moyen qui reste à la disposition du sourd-muet, et qui lui soit vraiment commun avec nous, pour être initié à nos langues artificielles, pour en faire usage : car les signes qu'il obtient, en lisant sur les lèvres de ceux qui parlent, et en s'essayant à prononcer lui-même des sons qu'il n'entend pas, n'ont aucun

rapport réel avec la parole, telle qu'elle existe pour nous. Mais les caractères de l'écriture représentent à son œil les mêmes figures qu'au nôtre.

L'écriture offre cet avantage considérable pour l'éducation du sourd-muet, que l'acquisition de cet instrument matériel exige de lui peu de temps et d'efforts. On peut, dès le premier jour, le faire servir à commencer l'enseignement des valeurs de la langue, par les noms monosyllabiques les plus simples. L'instituteur et son élève ne sont point distraits par des travaux mécaniques dont ce dernier n'apercevrait pas le but. Dès les premiers pas, sa curiosité est excitée, et ses efforts trouvent leur récompense.

L'écriture offre encore cet avantage, que le mot écrit, lorsqu'on le trace à côté du dessin qui représente les contours d'un objet, ou dans ce dessin même, semble en devenir le cadre, l'appendice; se marie, se confond avec lui; qu'il offre un signe matériel du même genre que la figure dessinée, dont l'interprétation ne laisse lieu à aucune équivoque; que l'association peut ainsi se contracter d'une manière naturelle et facile; que le mot écrit demeure seul ensuite, quand le dessin a disparu, qu'il semble subsister comme un vestige, comme un débris du tableau primitif, comme une sorte de dessin conventionnel.

C'est peu encore, et voici les motifs qui doivent faire, de l'écriture, l'instrument essentiel de l'in-

struction, en ce qui concerne, du moins, la portion mécanique de l'art. L'écriture est la véritable langue de l'étude. Dans l'éducation ordinaire elle-même, c'est à l'aide de l'écriture que s'exécutent, soit qu'on écrive ou qu'on lise, tous les travaux de l'esprit qui exigent une certaine suite, une certaine profondeur : elle a quelque chose de calme, qui prête à la réflexion une singulière faveur; son immobilité, sa permanence, permet à l'attention de se reposer, de revenir sur ses pas; elle permet de se corriger soi-même, ou de se confirmer dans ce qu'on a jugé, d'intervertir l'ordre de succession, de multiplier les rapprochemens, de retrouver, après un intervalle plus ou moins long, la trace des pensées antérieures, d'y revenir le lendemain, dans d'autres circonstances, dans d'autres temps. Un discours écrit forme un tableau dont toutes les parties sont exposées simultanément sous nos yeux; l'ensemble en est mieux saisi; les rapports de ses parties sont mieux déterminés; les vues de l'esprit s'étendent dans une proportion semblable. L'écriture se prête à la formation de mille combinaisons diverses qui, par la distribution des mots, leur opposition, leur transposition, l'addition ou le retranchement, ou le changement de quelques uns d'entre eux, figurent les diverses opérations de l'esprit et les secondent.

Les secours que l'éducation intellectuelle des élèves ordinaires trouve dans l'emploi de l'écri-

ture, deviennent d'un prix bien plus sensible encore pour celle du sourd-muet. Car l'emploi de ces instrumens remédie aux deux maladies principales dont son esprit est atteint : il captive son attention trop mobile; il étend ses conceptions trop étroites. Les idées du sourd-muet sont flottantes, fugitives; elles sont aussi détachées, isolées les unes des autres; on les a comparées à des grains de sable: l'écriture les consolide et les enchaîne à un pivot fixe; l'écriture multiplie entre elles les associations, et prolonge indéfiniment les chaînes qui les unissent.

Sans doute l'écriture, par sa lenteur, l'appareil qu'elle exige, ne peut servir aux entretiens familiers qui se reproduisent à tous les instans de la vie : elle n'admet que des communications individuelles, directes, spéciales. Cependant elle se prête aux entretiens indispensables, et elle contraint du moins les interlocuteurs à employer, dans ces entretiens, une sévère économie qui a aussi son utilité. Les discours seront moins fréquens, moins prolixes; mais ils seront plus sérieux, plus concis, plus substantiels. Le charme de la conversation, les paroles suggérées par la circonstance seront souvent perdues pour le sourd-muet; mais enfin, quand on s'adressera à lui, il réfléchira mieux à ce qu'on lui dit, à ce qu'il va dire lui-même; il sera délivré de beaucoup de discours vides de sens et de vaines décla-

mations; il échappera mieux à cet abus des mots que favorise la rapidité de la parole, qui propage à son tour tant d'erreurs, et de cette funeste présomption qui s'alimente par la facilité que l'on trouve à s'exprimer de vive voix, sans s'exposer à un jugement sévère.

Remarquons, au reste, que si l'opération manuelle nécessaire pour écrire est beaucoup plus lente que la parole, d'un autre côté on lit bien plus rapidement qu'on ne peut entendre. Ainsi le sourd-muet peut retrouver d'un côté ce qu'il perd de l'autre. La lecture, voilà ce qui doit remplacer principalement la conversation pour le sourd-muet. Quelques efforts que l'on fasse, cet infortuné ne pourra jamais être pleinement initié dans nos entretiens habituels; son commerce avec ceux qui l'entourent sera toujours restreint. La lecture l'en dédommagera, multipliera ses rapports avec les absens, et offrira à son esprit un aliment plus solide. C'est surtout à l'aide de la lecture, qu'il devra et se perfectionner dans la langue, et étendre la sphère de son instruction réelle. Il peut lire seul et sans le secours d'un maître, et cette instruction solitaire, qui peut se prolonger davantage, est souvent aussi plus fructueuse, parce que l'élève se l'approprie davantage. La lecture et l'écriture, en alternant successivement, se prêtent une heureuse assistance. L'élève peut choisir ses lectures, et ne pourrait guère choisir les entre-

tiens dont il serait témoin : il peut résumer ensuite ses lectures par écrit; il peut enfin relire ce qu'il a écrit lui-même, et devenir ainsi son propre juge.

Efforçons-nous donc de faciliter et d'accélérer, autant qu'il dépend de nous, les progrès du sourd-muet dans ce double exercice, et rappelons-nous que ces progrès dépendront surtout du degré d'intérêt qu'on saura en faire naître.

L'instituteur doit se garder d'imposer d'abord au sourd-muet qui commence, le travail inutile et fastidieux d'apprendre isolément les lettres de notre alphabet, et de lui faire composer des syllabes, pour arriver à former des mots. Il n'y a point de syllabes pour le sourd-muet; les lettres isolées n'ont pour lui aucune valeur, parce qu'elles ne représentent point pour lui, comme pour nous, des articulations ou des intonations. Un mot écrit est pour lui une figure, dont l'ensemble doit avoir une valeur idéographique. C'est sur cette figure et sur cette valeur, qu'il faut, dès le premier instant, diriger à la fois son attention. Par le même motif, on choisira pour lui les mots qui, en exprimant des objets familiers et à sa portée, puissent être peints par les formes les plus simples, comme *eau, vin, clef, air, feu, etc.* En comparant par la suite ces figures entre elles, il apprendra naturellement à les décomposer en un petit nombre d'élémens, et il formera successivement son alphabet. Il remar-

quera sans doute aussi que certains groupes se reproduisent plus fréquemment que les autres : ces groupes deviendront ses syllabes.

On doit recommander également d'éviter au sourd-muet, dans les exercices de l'écriture, la routine adoptée pour les enfans ordinaires, qui consiste à leur faire faire ce qu'on appelle des *exemples*, en répétant continuellement certains mots sans liaison, certaines phrases vides de sens. Tout travail de l'écriture doit être, pour le sourd-muet, accompagné d'un travail de l'intelligence : il ne doit écrire un mot, que pour répéter la leçon qui l'a instruit de la valeur de ce mot. La calligraphie est certainement pour lui d'une extrême importance ; mais elle ne doit point être l'objet d'une étude séparée et distincte. Mieux il connaîtra tout le prix qu'un mot peut avoir pour lui, par le sens qui y est enfermé, plus il sera disposé à redoubler de soin pour le bien peindre.

Les bons procédés de calligraphie, en même temps qu'ils seront simplifiés pour le sourd-muet, pourront répandre quelque agrément sur les exercices de l'écriture, en flattant l'œil de l'élève par la beauté des formes. Il n'est point indifférent de disposer de bonne heure l'élève à apprécier le charme de la beauté, même dans les moindres choses, et de l'accoutumer à bien faire tout ce qu'il fait. On a réussi à décomposer les lettres de notre écriture cursive en un très petit nombre d'élémens, dont

les caractères et les combinaisons présentent la régularité la plus constante, et produisent les formes les plus parfaites. (1)

Nous désirerions voir les murs des salles dans lesquelles les sourds-muets sont rassemblés, couverts de tableaux qui leur rappelleraient sans cesse les mots qu'il importe de fixer dans leur mémoire, tableaux qui pourraient au reste varier de temps en temps, suivant leurs progrès. Nous désirerions que les instituteurs eussent une provision de cartes mobiles, portant les noms des divers objets qui peuvent se rencontrer sur les pas du sourd-muet, et qu'on pût placer sur ces objets à mesure qu'ils viennent s'offrir à lui; que ces cartes fussent employées comme une sorte de monnaie circulante dans le commerce qu'on entretient avec le sourd-muet, dans les divers besoins qu'il éprouve. Nous désirerions que le bureau typographique dont l'abbé de l'Épée faisait usage, reparût aussi

(1) Une commission, formée en 1816 par la Société pour l'enseignement élémentaire, a composé une collection de modèles qui ont mérité l'approbation de cette Société, et qui remplissent au plus haut degré le but que nous indiquons ici. De six formes primitives, elle fait sortir la formation de tous les caractères, avec une constante régularité; elle réunit aux avantages de l'écriture la plus nette et la plus expéditive, une beauté remarquable et une heureuse harmonie dans les proportions. = Ces modèles se trouvent à Paris chez Colas, libraire, rue Dauphine.

entre les mains du sourd-muet. Nous désirerions que, dans leurs jeux, les élèves fussent encore ramenés à des exercices semblables, sous la forme d'amusement; que leur curiosité et leur émulation fussent excitées de mille manières; qu'on s'empressât de saisir toutes les occasions qu'offre la vie réelle, pour leur faire bien comprendre qu'un nom n'est pas seulement l'objet d'une leçon donnée par un maître, dans sa classe; mais le moyen usuel, la monnaie générale, qui sert entre les hommes pour obtenir ce qu'on désire, ou pour être averti de ce qu'il importe de savoir. C'est ce qu'on ferait quelquefois mieux comprendre dans un jeu, que par tout l'appareil de l'enseignement. (1)

Qu'on nous excuse si nous paraissons entrer dans de minutieux détails; mais la vive affection que le sourd-muet inspire, la haute importance des trésors qui l'attendent dans l'instruction intellectuelle et morale, font mettre un prix réel aux moindres recommandations qui peuvent servir à lui ouvrir l'entrée de l'étude, et à abréger pour lui le long noviciat qu'avant tout il doit subir.

---

(1) Tel est, par exemple, le jeu qu'on appelle *le sphinx*, et qui consiste à composer, avec un choix donné de lettres détachées, un mot demandé.

CHAPITRE IV.

Des diverses espèces d'Écriture abrégée, et de la Dactylologie.

S'IL n'est aucun instituteur de sourds-muets qui n'ait recouru à l'écriture comme à l'instrument naturellement indiqué pour rendre au sourd-muet l'usage de nos langues conventionnelles, il n'en est aucun également auquel la raison et l'expérience n'aient fait regretter l'extrême lenteur avec laquelle cet instrument s'emploie, et l'impossibilité où l'on se trouve d'en faire un usage continuel. Plus il est nécessaire de réparer, pour le sourd-muet, le temps déjà perdu, plus il est désirable de trouver, pour ses communications, les moyens les plus expéditifs, les plus faciles, ceux qui se prêtent à l'emploi le plus général.

Ce motif, qui a puissamment concouru à faire adopter les procédés de la lecture labiale et de la prononciation artificielle, a suggéré aussi l'idée de l'alphabet manuel, et en a rendu l'usage à peu près universel dans les Instituts de sourds-muets.

Avant d'examiner le mérite de cet instrument et les perfectionnemens qu'il peut recevoir, nous serions tenté de nous demander s'il n'y aurait

pas d'autres moyens, des moyens plus directs d'affaiblir au moins l'inconvénient que l'écriture fait éprouver, dans la pratique, pour l'instruction du sourd-muet? Les réflexions que cette question nous suggérera, si elles n'amènent pas à la résoudre d'une manière positive, trouveront du moins, dans l'examen de l'alphabet manuel, quelques applications utiles.

Les anciens se servaient, comme on sait, de notes abréviatives pour écrire : Cicéron employait et perfectionna, dit-on, les notes tironiennes; mais chacune de ces notes représentant un mot entier, c'était proprement un autre genre d'écriture, qui n'avait plus rien d'alphabétique, ou plutôt dont l'alphabet, différant de celui de la langue parlée, avait autant de caractères élémentaires qu'il y avait de mots dans la langue. Ce système avait le double inconvénient, de ne conserver aucun rapport d'analogie ni avec la parole, ni avec l'écriture ordinaire; il avait de plus celui d'exiger un nombre prodigieux de signes élémentaires. Le sourd-muet n'y rencontrerait pas le premier de ces trois inconvéniens; il y rencontrerait même un avantage particulier, celui de posséder, pour le rappel des idées, un genre de mots écrits, d'une extrême simplicité, dépouillé des combinaisons introduites dans notre écriture pour en faire la représentation de la parole, propriété à laquelle le sourd-muet ne peut attacher aucun

prix. Cependant cet avantage serait fort réduit, par la nécessité où l'on se trouverait toujours de fonder l'instruction de l'élève sur l'écriture alphabétique ordinaire, comme étant le moyen général de communication adopté dans la société. D'ailleurs, l'immense multiplicité des signes élémentaires que l'élève devrait apprendre à connaître et à distinguer, serait toujours un tel fardeau pour sa mémoire, une telle fatigue pour son attention, que cette considération nous paraît suffire pour faire rejeter un procédé de ce genre.

Les ligatures des manuscrits grecs, les abréviations usitées dans l'écriture du moyen âge, sont un second genre d'exemples, qui n'a pas les mêmes inconvéniens, et qui peut sans doute être imité, sans difficulté, dans les exercices de l'enseignement pour le sourd-muet. Mais ce procédé n'aura qu'un avantage très borné; les réductions qu'il apportera à l'écriture alphabétique ordinaire seront peu considérables : d'ailleurs, le sourd-muet n'en ferait guère usage qu'avec ses camarades et son maître.

Les Japonais, indépendamment de la valeur alphabétique qu'ils ont attribuée aux figures de l'écriture chinoise, ont deux syllabaires, tirés de cette même écriture, composés chacun de quarante-sept signes élémentaires, qui se correspondent un à un. Les trois écritures, d'une commune origine, observent un ordre identique dans les signes et

les mêmes principes de combinaison. Les Japonais qui ont reçu une éducation libérale en font usage à la fois, sans les confondre. (1)

Vers la fin du siècle dernier, de nombreux essais ont été tentés pour créer une écriture abrégée. Taylor en donne l'exemple dans sa sténographie; M. Bertin la transporta en France; M. Emilio Amanti en Italie. La suppression des intonations dans l'écriture fut le moyen essentiel d'abréviation auquel ils eurent recours. Cette suppression entraîne des incertitudes et des équivoques inévitables, non seulement pour l'oreille, ce qui serait indifférent pour le sourd-muet, mais aussi pour la signification des mots, ce qui est, pour le sourd-muet, une conséquence très fâcheuse. (2)

M. Coulon-Thevenot, dans sa tachygraphie, a évité cet inconvénient; il reproduit à la fois et les consonnes et les voyelles, mais par des formes si simples, qu'il économise les deux tiers du temps nécessaire pour écrire: vingt signes élémentaires lui suffisent; celui de la consonne réuni à celui de la voyelle, ne constitue pas, à beaucoup près, une forme aussi compliquée que celle de la plupart de

---

(1) *Voyez* l'*Explication des Syllabaires japonais*, en tête des *Élémens de la Grammaire japonaise.*

(2) Voir le judicieux rapport fait par M. Jomard à la *Société d'Encouragement pour l'industrie nationale*, le 12 février 1817, n° CLIV des Mémoires de cette Société.

nos caractères alphabétiques : ces signes observent d'ailleurs entre eux une analogie régulière, qui est inconnue à notre alphabet. Cette tachygraphie nous paraît avoir atteint la solution la plus heureuse du problème relatif à l'abréviation de l'écriture.

Mais cette tachygraphie, ayant été calquée sur la parole, et s'attachant à rendre les sons bien plus qu'à rappeler les lettres écrites, se détourne du but que nous cherchons pour le sourd-muet; elle veut parler aux oreilles, et nous ne devons parler qu'aux yeux.

M. Barbier, dans son *Expédiographie*, a combiné la tachygraphie avec la sténographie, en prenant la première pour base. M. Teissonière a apporté quelques modifications dans l'ordre auquel M. Coulon-Thevenot a soumis la série de ses signes.

M. Blanc, dans son *Okygraphie*, a pris pour modèle la notation musicale; par ce moyen ingénieux, la position seule des caractères en fait varier la valeur, mais tellement que trois signes suffisent pour représenter seize consonnes et huit voyelles. Mais les difficultés de l'exécution compensent ce qu'il y a de simple dans l'idée principale.

La nouvelle *Sténographie* présentée par l'auteur du *Syllabaire dactylologique*, à l'Académie de Troyes, exige, comme le procédé de M. Blanc, du papier réglé d'avance. L'auteur emploie un signe élémentaire, non seulement, comme M. Cou-

lon-Thevenot, pour chaque consonne et chaque voyelle de notre alphabet, mais aussi pour les consonnes et les voyelles composées, c'est-à-dire associées deux à deux ou trois à trois, suivant les groupes les plus ordinairement usités dans nos langues, et même pour les terminaisons les plus fréquentes. Il se contente ainsi de cent trente notations simples, qui se combinent d'ailleurs facilement entre elles. Ses signes élémentaires sont donc plus nombreux que ceux de la dactylologie. Ils ont l'inconvénient d'être isolés, et de ne pas se prêter aux ligatures. Les valeurs assignées aux différences de position peuvent facilement exposer à des équivoques, par l'erreur ou la négligence de la main qui tracera les caractères. Mais ces signes auraient, sur la tachygraphie, un avantage précieux pour l'usage du sourd-muet : ils ne s'asservissent point aux sons, ils s'asservissent à l'orthographe des mots écrits, dont toutes les lettres sont, pour le sourd-muet, un élément essentiel de l'expression.

Toutes les abréviations dont nous venons de parler ont cela de commun entre elles, que, comme notre écriture elle-même, elles ont constamment en vue la parole; c'est sur elle qu'elles se règlent; ce sont ses élémens qu'elles veulent peindre, séparer, combiner ensuite. Le point de vue qui a présidé à leur construction est donc entièrement étranger au sourd-muet : pour lui

il n'y a point de syllabes ; la classe des voyelles ne diffère en rien de celle des consonnes : dans les unes, comme dans les autres, il ne voit qu'une forme.

Toutes les abréviations dont nous venons de parler ont également cela de commun, qu'elles ne conservent aucune analogie avec les caractères de notre écriture alphabétique ; ce ne sont point des réductions de nos lettres écrites, ce sont des lettres d'une nature toute différente. Ceci est pour le sourd-muet un inconvénient très grand ; car c'est toujours à notre écriture alphabétique qu'il est contraint de se référer pour composer les mots qui doivent représenter ses idées.

La plupart de ces systèmes d'abréviation sont plus ou moins infidèles à l'orthographe. L'inconvénient a peu d'importance pour les personnes qui entendent, parce qu'il suffit pour elles de rappeler fidèlement les mots tels qu'ils se prononcent ; une fois reconnus dans la région de la parole, ils reprendront facilement leur orthographe dans l'écriture ordinaire. Il en est bien autrement pour le sourd-muet : l'orthographe n'est pas pour lui un simple accessoire : comme il associe directement l'idée au groupe qui forme l'ensemble du mot écrit, la lettre qui constitue ce que nous appelons l'orthographe, n'est pas pour lui moins essentielle que les autres.

Nous regrettons cependant qu'on n'aie pas en-

core fait, pour le sourd-muet, l'essai de quelque procédé d'écriture abrégée, spécialement de la tachygraphie de M. Coulon-Thévenot, avec les perfectionnemens ultérieurs qu'elle a reçus, et que M. Recoing n'ait pas lui-même essayé la sténographie dans l'éducation de son fils. L'expérience seule peut indiquer jusqu'à quel point il serait facile au sourd-muet déjà exercé à l'usage des caractères alphabétiques, d'adopter ceux de la tachygraphie, et d'en user avec facilité, sans hésitation. Nos syllabes ne seraient, il est vrai, pour lui que des groupes dessinés ; cependant, comme ces groupes se combinent toujours pour former les mots, on peut les considérer comme une sorte d'élémens constitutifs : chaque signe tachygraphique représenterait pour le sourd-muet l'un de ces élémens, et substituerait à un groupe composé une forme plus simple. Si, comme on peut l'espérer, un tel essai venait à réussir, il en résulterait une grande économie de temps dans l'enseignement du sourd-muet ; l'élève pourrait mieux tracer et conserver le résumé des leçons qu'il a reçues ; il obtiendrait un avantage très sensible pour ses études et ses travaux solitaires ; sa plume, alors pour lui, suivrait plus rapidement sa pensée.

Sans doute, il faudra toujours qu'en pensant il se retrace l'image du groupe qui correspond à notre syllabe, puisque c'est à l'écriture ordinaire que ses idées se sont attachées ; mais, nous serions

porté à croire que son imagination et sa mémoire seraient moins fatiguées de la complication que présentent les figures de ces groupes, telles que nos syllabes les exigent, si à chaque figure correspondait un signe tachygraphique, simple, facile à remarquer; il deviendrait comme le pivot auquel la figure entière viendrait se rattacher, comme un signal qui aiderait à reconnaître, à distinguer chaque groupe dans la combinaison totale. S'il en était ainsi, les mots écrits, considérés comme signes directs des idées, n'offriraient plus un appareil aussi embarrassant au sourd-muet, dans les opérations de l'intelligence.

On se demandera peut-être s'il ne serait pas possible d'imaginer pour le sourd-muet une tachygraphie particulière, dont les élémens conservassent quelque analogie avec l'écriture alphabétique. C'est un problème à tenter; nous craindrions cependant qu'il ne fût difficile d'obtenir une telle analogie, sans sacrifier plus ou moins cette simplicité qui doit être le caractère essentiel d'un système semblable.

Nous n'avons pas besoin de remarquer, au surplus, qu'une écriture abrégée ne sera de quelque utilité au sourd-muet, dans le commerce de la vie, que pour les relations avec les personnes qui seraient exercées à s'en servir comme lui; c'est dire, dans l'état présent des choses, qu'il ne s'en servirait guère, sous ce rapport, que dans ses entre-

tiens avec son maître; car, en traitant avec ses camarades, les signes mimiques continueront probablement à obtenir la préférence.

Les questions relatives à l'alphabet manuel vont peut-être se présenter maintenant sous un point de vue nouveau, et qui en rendra l'examen facile.

Il n'a jamais été question, il ne pourrait être question de chercher dans l'alphabet manuel une base pour l'instruction du sourd-muet, une méthode d'enseignement; l'alphabet manuel ne peut être qu'un instrument, un instrument matériel, un instrument accessoire, et n'a jamais été autrement conçu. On a bien moins songé encore à y chercher les moyens de donner l'intelligence des idées, ou de suppléer aux explications, que dans la lecture sur les lèvres et l'alphabet oral. L'erreur commise par l'abbé de l'Épée, lorsqu'il a prêté un dessein aussi absurde à Bonet et à Péreire, quoiqu'elle ait pu être partagée par quelques uns de ses disciples, ne saurait aujourd'hui se reproduire. Il n'y a pas, comme on l'avait imaginé, parmi les instituteurs de sourds-muets, une secte de dactylologues; il n'y a pas, parmi les systèmes adoptés pour l'instruction des sourds-muets, une classe spéciale fondée sur la dactylologie. Presque tous les instituteurs, sans exception, ont employé ce procédé auxiliaire, et l'abbé de l'Épée, lui-même, en a donné l'exemple.

Tous les instituteurs ont considéré l'alphabet

manuel comme un moyen de transporter l'écriture dans la conversation, en l'affranchissant de l'appareil qu'elle demande. Péreire paraît s'être proposé d'en faire en même temps une sorte de tachygraphie, et de mettre ses signes en rapport avec l'articulation. L'auteur de la *Dactylologie syllabique* a transporté sa propre sténographie dans la dactylologie, remplissant ainsi, comme Péreire, mais mieux que lui, deux fins à la fois, celle de suppléer l'écriture et celle de la simplifier; mais il n'a pas fait un usage combiné de ces deux moyens à la fois, dans l'éducation de son élève.

Ne serait-il pas possible, toutefois, de remplacer entièrement l'écriture elle-même par l'alphabet manuel, pour un sourd-muet auquel une circonstance quelconque ne permettrait pas d'apprendre à lire et à écrire sur le papier? C'est ce qu'on ne s'est point demandé encore. Cependant, nous n'hésiterions pas à répondre par l'affirmative. Il est hors de doute que les formes tracées avec les positions et les mouvemens des mains et des doigts, peuvent devenir des signes directs et immédiats de la pensée, si l'on prend la peine de fonder, par des conventions expresses, des associations de ce genre. Ce sont les mêmes formes, c'est le même alphabet, dont le siége et la matière diffèrent. Le sourd-muet, instruit à l'aide de l'écriture et du syllabaire dactylologique, associe éga-

lement ses idées d'une manière immédiate aux caractères de l'écriture et à ceux de la dactylologie (1). Cela vient de ce que la dactylologie, qu'il a été exercé à employer, n'a pas d'analogie avec l'écriture; dès-lors elle ne représente pas celle-ci dans la mémoire; elle n'emprunte pas le secours de celle-ci pour exciter les idées; ce sont deux ordres de signes indépendans et parallèles. Mais ce phénomène, très remarquable, en achevant de confirmer ce que nous disions dans le chapitre précédent, sur l'alliance immédiate que l'écriture peut contracter avec la pensée, montre aussi que l'al-

---

(1) J'avais engagé l'estimable auteur du *Syllabaire dactylologique*, à interroger son fils sur ce point. Son fils lui répondit d'abord, que, lorsqu'il pensait seul et qu'il rêvait, il avait présens à l'esprit les caractères de l'écriture. Son père lui fit remarquer alors que souvent on lui voyait remuer les doigts, et faisant tout seul des signes dactylologiques. Il s'est rappelé alors que ces signes aussi lui étaient présens dans ses pensées et dans ses songes. Mais si, dans ses songes, il croit s'entretenir avec quelqu'un, alors il prête à chacun, et il imite en imagination à son tour, les signes spéciaux que, dans la réalité, il est forcé d'employer vis-à-vis de chacun d'eux : avec son père, il s'imagine voir et il exécute la dactylologie; avec son oncle, voir écrire, et écrire lui-même avec le doigt en l'air, ou sur la table; avec sa mère, voir écrire avec la plume, ou écrire lui-même; avec des étrangers, voir faire et répéter des gestes. Ainsi, dans le songe, il se joue avec autant de langages divers qu'il en emploie lorsqu'il est éveillé.

phabet manuel lui-même peut obtenir un semblable privilége.

Mais, il n'y aurait rien d'utile à substituer ainsi la dactylologie à l'écriture; il est très utile, au contraire, de les allier l'un à l'autre, et de subordonner la première à la seconde. Ces deux ordres de signes parallèles et analogues se prêtent, pour le sourd-muet, par leur concordance et leur harmonie, une assistance semblable à celle que se prêtent, pour les personnes qui entendent, la parole et l'écriture : ils se fortifient mutuellement. D'ailleurs, en retraçant les mêmes figures, ils ont des offices différens. Le premier sert aux études solitaires, aux communications avec les absens, avec ceux qui ne sont plus; le second est appelé à servir dans les entretiens familiers de la vie. Le premier se compose de tableaux fixes et immobiles, dont chacun est embrassé d'un coup d'œil; ils peuvent être considérés avec une attention suivie. Le second se compose de mouvemens successifs, qui ne peuvent être aperçus simultanément. Cette dernière circonstance condamne la dactylologie à se mettre au service de l'écriture; car une idée s'associe toujours plus aisément et plus fortement à un ensemble de formes juxta-posées, qui, groupées entre elles, et saisies à la fois par le regard, peuvent contracter ainsi une sorte d'unité artificielle, qu'à une série de formes fugitives, détachées, qui n'ont point de liens entre elles.

La dactylologie alphabétique s'apprend facilement en quelques heures : elle peut être employée hors de l'enceinte de la classe, dans le cours ordinaire de la vie; elle peut, à l'aide du tact, agir encore, même dans l'obscurité; elle peut s'adresser à la fois à plusieurs personnes; c'est ainsi qu'elle supplée à l'écriture. Les signes dont elle se compose, affectant d'ailleurs des formes semblables à celles des élémens de l'écriture, les rappellent naturellement à la mémoire. Mais elle ne saurait jamais remplacer avec avantage l'écriture, toutes les fois que celle-ci peut-être mise en usage; elle est d'une exécution plus lente; ses signes sont mobiles et fugitifs, ne se développent que d'une manière successive; ils ne peuvent composer un mot, par un regard instantané. Les élémens des mots ainsi composés sont donc moins bien étroitement liés, en même temps que ces mots sont séparés entre eux d'une manière moins distincte (1). Les mots tracés avec l'alphabet manuel ne peuvent se distribuer, comme ceux qui sont écrits, en tableaux propres à faire ressortir l'analogie, le contraste ou

---

(1) Il est digne de remarque, cependant, que le sourd-muet auquel on débite un mot par l'alphabet manuel, le devine souvent tout entier dès la première lettre. Rien ne confirme mieux ce que nous avons dit de la facilité avec laquelle les formes les plus compliquées parviennent à former un corps dans l'imagination du sourd-muet.

la filiation des idées. Cet instrument est donc en tout peu favorable aux travaux de l'intelligence et aux exercices logiques de l'enseignement.

D'un autre côté, son emploi est encore fort restreint. Il ne peut être mis en usage pendant le cours d'un travail manuel, du moins lorsque cette opération exige le concours des deux mains, sans forcer à le suspendre. Il condamne même à une semblable interruption la personne à laquelle le discours s'adresse, en captivant ses regards. L'infortuné sourd-muet ne jouira de cette ressource qu'avec un très petit nombre de personnes, avec son maître et ses camarades, pendant le cours de son éducation; avec les personnes qui, vivant dans sa familiarité, lui portent une affection particulière, et lorsqu'il sera rentré dans le sein de sa famille. Ses parens, son frère, sa sœur, voilà les seuls interlocuteurs qu'il obtiendra. Quelque facile que soit l'adoption de l'alphabet, quels sont ceux qui iront se donner la peine de l'apprendre, pour l'unique avantage de pouvoir communiquer avec le sourd-muet, lorsqu'ils viennent à se rencontrer? Enfin, il ne pourra, dans tous les cas, recueillir, de cette manière, d'autres discours que ceux qui lui seraient directement et exclusivement adressés; il ne pourra prendre part, avec cet instrument, aux entretiens ordinaires que lient entre eux les autres hommes; il ne sera pas pleinement introduit dans le commerce de la société;

la triste exception qui pèse sur lui, qui l'afflige et qui l'humilie, continuera de se faire vivement sentir.

L'abbé de l'Épée a distingué trois genres d'alphabets manuels, et a préféré avec raison le plus simple. Il a adopté pour ce motif celui qui s'exécute avec une seule main; celui qui emploie les deux mains à la fois, s'il ne peut être employé d'une manière aussi constante, a cependant l'avantage d'être plus rapide.

La dactylologie syllabique échappe au grave inconvénient que l'alphabet manuel ordinaire rencontre dans la lenteur de l'exécution. Elle est précisément à l'alphabet manuel, ce que la tachygraphie est à l'écriture alphabétique; elle marche presque d'un pas égal avec la parole, et peut suivre celle-ci lorsqu'elle n'est pas trop rapide. Une personne dévouée au sourd-muet pourrait lui traduire à l'instant même un discours dont il serait le témoin, sans qu'il perdît un mot. C'est un avantage considérable dans la pratique. Si l'on considère quelle fréquente répétition, quel usage habituel est nécessaire pour familiariser l'élève avec notre langue artificielle, combien le sourd-muet est arriéré sous ce rapport en le comparant avec l'enfant ordinaire, on ne pourra s'empêcher de mettre pour lui un prix singulier à l'emploi d'un instrument qui accélère autant ses entretiens, et qui lui permet de prendre part à ceux qui ont lieu

entre les autres. Non seulement il apprendra plus de choses en moins de temps; mais les mots s'allieront plus fortement aux idées, par des rencontres plus fréquemment réitérées ; ils se définiront mieux à l'aide de ces commentaires indirects qui résultent, dans l'usage, des emplois variés qu'un mot reçoit, suivant les circonstances.

Mais la dactylologie syllabique, que nous appellerions volontiers la tachygraphie manuelle, achète ces avantages par plusieurs inconvéniens. Elle est contrainte d'employer un plus grand nombre de signes élémentaires que l'écriture alphabétique; les signes élémentaires, correspondant aux syllabes, ne pourraient conserver quelque analogie avec les lettres, qu'en perdant la simplicité qui doit être leur caractère essentiel. Il suit de là que la dactylologie syllabique sera beaucoup plus difficile à apprendre, qu'elle exigera une beaucoup plus grande habitude, pour être employée et comprise sans hésitation.

Les signes de la dactylologie syllabique, en perdant leur correspondance avec les formes de l'écriture alphabétique, perdent aussi l'avantage qui devait naître de cette concordance entre deux ordres de signes qui s'appuient l'un sur l'autre. Mais, il résulte aussi de là que les signes d'une dactylologie semblable peuvent devenir, par une association directe, les représentans immédiats des idées, et nous en avons vu un exemple dans l'élève qui a

été instruit par un procédé de ce genre. Dès-lors, beaucoup plus simples que ceux de l'écriture, ces signes offriront à la pensée un pivot mieux détaché, un signal mieux déterminé, un point de ralliement plus saillant.

Pour qu'une dactylologie de ce genre rende tous les services dont elle serait susceptible, il conviendrait qu'elle fût combinée avec une tachygraphie dont elle serait la fidèle imitation. L'harmonie et le concours de ces deux procédés affaiblirait les inconvéniens particuliers à chacun, et accroîtrait les avantages qui leur sont propres. Nous n'oserions garantir entièrement le succès d'un essai de ce genre, avant qu'il ait été éprouvé par l'expérience; mais nous pensons qu'il mériterait d'être tenté. (1)

Il serait à craindre que les sourds-muets ne prissent pas de goût à un genre de signes qui

---

(1) Nous désirons beaucoup voir les résultats de l'intéressant travail entrepris par MM. Valade, et dont nous avons déjà eu occasion de parler, et nous espérons d'heureux fruits, si l'expérience des applications confirme les avantages que ce travail nous a semblé promettre, d'après l'idée générale qu'il nous a été possible d'en prendre.

Nous avons en cet instant même sous les yeux le plan d'un alphabet universel et sténographique, et d'une mécanique à l'aide de laquelle on pourrait écrire et imprimer avec une rapidité égale à celle de la parole, par M. Conti, de Novarre. Mais nous n'avons pu encore en faire un examen suffisant pour en exprimer ici une opinion.

ne leur offrirait ni le charme de leur langage mimique, ni les avantages d'un moyen général de communication avec les autres hommes. Mais s'ils pouvaient triompher de cette répugnance, l'enseignement prendrait pour eux une marche bien plus rapide; les démonstrations par écrit deviendraient aussi promptes que par la parole.

Il est un dernier genre d'alphabet manuel, qui n'exige aucune étude de la part de celui qui l'emploie, ni de la part de celui qui en est le témoin: il consiste à tracer les lettres dans l'air ou sur une table. Les lettres se présenteraient à rebours au spectateur, si celui qui écrit en l'air était placé en face de lui; il faut donc prendre position derrière le spectateur, et passer la main en avant de lui, ce qui est fort incommode, ou tracer les lettres en sens inverse, ce qui n'est pas facile. On ne rencontre pas cet inconvénient en écrivant du doigt sur une table ou avec une baguette sur le sol. Ces deux moyens peuvent, en beaucoup de cas, offrir une ressource utile au sourd-muet, lorsqu'il rencontre un étranger qui sait lire et écrire, et veut s'entretenir avec lui. Mais c'est ici, et en cherchant à faire usage d'un moyen si simple en apparence, que chacun reconnaîtra l'inconvénient de ces signes fugitifs, dont les divers élémens passent successivement sous les yeux. Ils échappent facilement à l'attention. Pour peu qu'un mot soit compliqué, on aura assez de

peine à réunir, par la pensée, toutes les lettres dont il se compose, et qui auront été figurées tour à tour. Il pourra se faire que quelques uns des mouvemens qui auront été exécutés soient déjà oubliés, avant que l'on ait fini d'écrire de la sorte la totalité du mot. Dans tous les cas, il faudra un moment de réflexion, pour attacher une idée positive à une expression semblable. Ce moyen serait donc trop imparfait pour occuper une place essentielle dans les exercices de l'entendement; il convient de le réserver aux circonstances dans lesquelles il est la seule ressource, ou du moins la plus commode.

Au surplus, l'utilité relative des procédés dactylologiques se réduit beaucoup, si elle ne s'efface presque entièrement, lorsque le sourd-muet est entré en possession de l'alphabet labial et oral: il retrouve, dans ce dernier moyen de communication, presque tous les avantages qu'il en cherche dans le premier, et d'autres plus précieux encore.

CHAPITRE V.

De l'art de lire sur les lèvres, et de la prononciation artificielle.

L'ALPHABET labial, ou l'art de lire sur les lèvres, et l'alphabet oral, ou la prononciation artificielle, se correspondent mutuellement. Ces deux alphabets se supposent l'un l'autre, dans les entretiens que le sourd-muet lie avec les autres hommes : par le premier, il écoute des yeux ; par le second, il se fait entendre. En s'étudiant d'ailleurs à observer les formes extérieures qui se dessinent sur les lèvres de ceux qui parlent, il se prépare et s'exerce en partie à les imiter, pour essayer de parler lui-même. L'examen de ces deux procédés est donc lié comme leur destinée.

Il est convenu, avant toutes choses, qu'il ne saurait être question, en aucun cas, de réduire à ces deux procédés l'art d'instruire les sourds-muets, comme on l'a si souvent et si mal à propos supposé ; qu'il ne saurait être question de faire du sourd-muet un automate parlant ; qu'il s'agit seulement de lui fournir un instrument, de lui donner des signes ; que cet instrument, comme la parole dont il doit tenir lieu, demande

ensuite à être mis en œuvre pour devenir le ministre de l'esprit ; qu'ainsi les deux procédés dont nous parlons en ce moment ne peuvent être qu'une simple préparation, comme l'écriture elle-même. C'est donc sous ce point de vue, et sous ce point de vue seulement, qu'il faut en discuter le mérite.

Or, l'instrument adopté pour remplacer la parole est appelé, comme elle, à remplir une double fonction : celle de réveiller les idées dans l'esprit, celle de les transmettre aux autres hommes ; double fonction qui repose sur le même principe, l'association des idées aux mots. Il doit ainsi remplir une double condition : les signes qu'il fournit doivent seconder les opérations de l'intelligence, et se prêter aux communications les plus faciles et les plus fréquentes. En examinant donc le mérite des alphabets labial et oral, nous aurons à les considérer sous un double rapport, l'un individuel, l'autre social.

Ici encore, qu'une première vérité soit irrévocablement reconnue ; ce double instrument, à l'aide duquel on espère restituer une sorte de parole factice au sourd-muet, quels qu'en soient d'ailleurs les avantages, ne lui est aucunement nécessaire ; il n'est point la condition fondamentale de son instruction.

En admettant, ce que nous ne saurions admettre, le mystérieux privilége que certains es-

prits, entraînés par leurs illusions, ou asservis par leurs habitudes, ont voulu attribuer à la parole, on se flatterait en vain de pouvoir, par quelque procédé que ce puisse être, remettre le sourd-muet en possession d'un privilége semblable. Il faut, de toute nécessité, y renoncer pour lui, aussi long-temps qu'il sera privé de l'ouïe : car, aussi long-temps qu'il sera privé de l'ouïe, il n'existera point pour lui de parole véritable. En vain, en articulant, il fera parvenir des sons aux autres hommes; en vain il aura recouvré la parole; cette parole ne retentira que dans l'oreille d'autrui; elle sera morte pour lui; les sensations qu'il éprouvera lui-même, soit en lisant sur les lèvres de ceux qui lui parlent, soit en articulant à son tour, n'auront pour lui rien de commun avec la parole, telle qu'elle existe pour nous; elles appartiendront à un ordre tout différent. Aussi est-il curieux d'observer l'embarras où se trouvent jetés les instituteurs de sourds-muets encore préoccupés du préjugé qui prête à la parole cette vertu exclusive, de les voir se débattre contre des difficultés insolubles, tomber, malgré eux, dans une contradiction qu'ils prévoient, et à laquelle ils ne peuvent échapper. D'un côté, c'est bien aux sons de la voix humaine qu'ils entendent réserver le droit d'être l'interprète naturel de la pensée; et de l'autre, ces mêmes sons, il leur est nécessaire de reconnaître que le

sourd-muet n'en soupçonne pas l'existence, soit qu'on s'adresse à lui, soit qu'il articule lui-même. Quelle est donc cette parole, organe essentiel de l'intelligence, qu'ils prétendent conserver au sourd-muet? De quoi se composent ses élémens? Ils se composent de deux espèces d'impression, découvertes par le sourd-muet, qui n'existent que pour lui seul, et qui, à peu près ignorées des autres hommes, sont pour nous sans expression et sans valeur.

Ainsi cette hypothèse tombe d'elle-même, par les efforts qu'on tente pour l'appliquer; l'illusion devrait se dissiper en présence des faits, en présence de ce sourd-muet que l'on instruit, malgré la privation complète de la parole. Mais nous sommes tellement accoutumés à penser avec les mots de nos langues artificielles; l'association de ces sons et des idées est devenue si étroite, que nous finissons par les identifier, et nous nous obstinons encore à imposer la nécessité que nous avons subie, à ceux même qui n'ont pu contracter des habitudes semblables; et c'est ainsi qu'on se croit obligé de prêter vaguement, au sourd-muet lui-même, une sorte de parole, sans pouvoir se rendre compte de la nature réelle du présent qu'on veut lui faire.

Que, s'il n'y a aucun lien naturel, direct, essentiel entre tels sons articulés et telles ou telles idées, ce qui est assez évidemment attesté par la variété

des idiomes, et par la nécessité d'un enseignement pour apprendre l'usage de chacun d'eux, comment la prérogative qui n'appartient à aucun son en particulier, appartiendrait-elle à tous en général? Pourquoi les mêmes conventions, les mêmes usages qui attachent certaines pensées à certains sons de la voix humaine, pour les réveiller et les transmettre, ne transporteraient-ils pas aussi la même puissance à certaines formes visibles? Tous les objets que la nature présente à nos regards ne deviennent-ils pas, même sans convention, et par l'effet d'une répétition fréquente, des signes auxquels s'associent et certains souvenirs et certaines prévoyances? Combien de signes purement visibles les hommes n'ont-ils pas institués entre eux, pour se communiquer sans l'intermédiaire de la parole!

Qu'on nous pardonne, si nous insistons encore une dernière fois sur une vérité si simple, qui semblerait n'avoir jamais pu être inconnue; mais il importe d'écarter pour toujours, des abords de l'art, une illusion qui a souvent, même à leur insu, égaré les instituteurs; il importe de bien établir que cette prétendue parole, qui n'est pas même une parole, et qu'on croit restituer au sourd-muet, ne lui est aucunement nécessaire : il restera à savoir si elle lui est en effet utile, et jusqu'à quel point elle peut lui devenir utile.

Que, s'il est possible de transporter à un ordre

de signes visibles, le pouvoir de réveiller et de communiquer par là même les idées, il est d'autres prérogatives vraiment inhérentes à la parole, inhérentes même en général aux sensations de l'ouïe, et dont la jouissance disparaît avec celle-ci. Hélas! l'infortuné sourd-muet n'entendra jamais les délicieux accords de la musique; il n'entendra point le murmure des eaux, le gazouillement des oiseaux, les concerts des instrumens, toutes ces voix éloquentes qui disent à l'âme mille choses pour lesquelles nos langues n'ont point de mots; il n'entendra point ce chant dont la mélodie excite ou calme toutes les émotions, attendrit, encourage, crée d'inépuisables rêveries, transporte la pensée dans une région idéale, et semble être quelquefois une sorte de révélation supérieure! Et combien d'expressions encore, soit dans la seule déclamation, soit même dans le ton qu'admettent les entretiens familiers, dans ces accens qui se modulent sur l'infinie variété des dispositions de celui qui parle, qui suivent tous les mouvemens de l'esprit et du cœur; combien d'expressions, dis-je, qui sont perdues pour lui! Tout se tait, et ce silence est aussi continu qu'universel. Et, ce que nous déplorons ici, ce n'est pas seulement de voir cet infortuné inaccessible aux charmes de ces jouissances qui ennoblissent et épurent la vie, en l'embellissant; nous regrettons aussi pour lui les fécondes inspirations qu'elles

devaient faire naître, le pouvoir qu'elles auraient eu pour imprimer un nouvel essor à toutes les facultés intellectuelles; nous regrettons pour lui cette poésie vivante, animée, qui, par une secrète sympathie, devait communiquer une nouvelle énergie à l'élan spontané de la pensée. Perte immense! perte irréparable pour le sourd-muet! perte qui cependant ne paraît point avoir assez fixé l'attention de ceux qui s'intéressent à lui! perte que nous devons signaler ici, parce que, si elle ne trouve aucune compensation dans les deux instrumens dont nous examinons en cet instant l'usage, elle demande peut-être des compensations d'une autre sorte, que les instituteurs de sourds-muets ont trop négligé de chercher, et que plus tard nous essaierons de faire entrevoir!

Les sons de la voix humaine répandent, sur l'expression des idées, une suavité qui les fait accueillir et reproduire avec une sorte de volupté. Celui qui est privé de l'ouïe aurait besoin, pour la remplacer, de répandre sur ses signes, et les nuances et les parfums des fleurs. Les sons ont entre eux des rapports intimes qui leur permettent de former les associations les plus étendues comme les plus étroites : devenus signes des idées, ils transportent cette propriété aux idées elles-mêmes. Voyez avec quelle facilité on récite un poëme entier, et combien il est plus aisé de fixer dans la mémoire des vers, que de la prose! Voilà

des prérogatives réelles, que l'on cherchera vainement dans l'art de lire sur les lèvres, et dans la prononciation factice d'un sourd.

A défaut de ces avantages, voyons du moins les services que peut rendre cette espèce de simulation de la parole que le sourd-muet parvient à obtenir, en lisant sur les lèvres, et en proférant des sons qu'il n'entend pas; et, pour cela, examinons avec quelque détail le mécanisme de chacun de ces deux instrumens.

On a peine à supposer la prodigieuse perspicacité qu'acquièrent, chez un individu privé de quelque sens, les perceptions de ceux qui lui restent. L'aveugle discerne les contours des couleurs au simple toucher : l'infortuné Mitchell (1), privé à la fois de l'ouïe et de la vue, distinguait, à distance, par l'odorat, les personnes qui entraient dans l'appartement. Le regard du sourd jouit d'une singulière pénétration : si son attention est fixée par quelque intérêt puissant, il démêle les moindres détails dans les formes visibles, avec une rapidité dont nous serions incapables. C'est ainsi que des personnes, atteintes de surdité pendant le cours de leur vie, pressées du besoin de conserver les relations sociales, sont parvenues d'elles-mêmes à comprendre encore,

---

(1) *Voyez* ci-devant, 2e Partie, chap. XVI, tome II, page 189.

par le seul mouvement des lèvres, les discours prononcés en leur présence. Cet exemple a dû frapper les instituteurs de sourds-muets, et les enfans atteints d'une surdité de naissance ont pu acquérir, à l'exemple des précédens, cette facilité qui nous étonne.

Il est douteux cependant que cette seconde espèce de sourds trouve, dans l'alphabet labial, les mêmes avantages que la première. Celui qui est devenu sourd par accident, conserve encore plus ou moins vivement, plus ou moins long-temps, la mémoire des sons qu'il ne lui est plus donné d'entendre. Ce souvenir, réveillé par le mouvement qu'il démêle sur les lèvres des interlocuteurs, s'unit à cette seconde perception, se confond avec elle, la relève, lui donne une sorte d'énergie et d'éclat dans le domaine de l'imagination, si ce n'est dans celui des sens : c'est encore sur l'image des sons, que sa pensée continue de s'appuyer. De plus, exercé comme il l'est à connaître la composition des mots, leur signification, la contexture et l'ensemble des phrases, il peut aisément suppléer, dans le discours, un terme; dans le mot, une lettre qui échappe à son regard, lorsqu'il veut lire sur les lèvres d'autrui. Un fragment de l'expression lui suffit pour concevoir la pensée entière; c'est ensuite la pensée elle-même qui, à son tour, lui fait supposer le surplus des formes qui appartiennent à l'expression. Rien de

tout cela n'existe pour celui qui est sourd de naissance, ou qui a été atteint de cet accident dans son bas âge. Il ne devine point la parole, laquelle lui fut toujours inconnue. Il n'existe pour lui, dans l'alphabet labial, que des figures dessinées, que des mouvemens exécutés sur les lèvres de celui qui parle; figures très subtiles, mouvemens très rapides, figures et mouvemens très complexes, qui d'ailleurs ne se lient à rien, ne rappellent rien, ne font rien prévoir, ne peuvent se compléter, ne peuvent être suppléés, lorsqu'ils ne sont pas remarqués.

Pour former des mots avec ces figures et ces mouvemens, le sourd-muet a deux opérations à accomplir : il faut d'abord qu'il distingue nettement entre eux les mouvemens et les figures qui correspondent à la production de chaque lettre de notre alphabet; il faut ensuite qu'il groupe ces traits élémentaires, pour en constituer des mots séparés entre eux, et pour imprimer à chacun un certain caractère d'unité. L'idée exprimée arrivera ensuite lentement et péniblement, après ce double et difficile travail.

En quoi consiste donc proprement ce mode de suppléer à la parole, telle qu'elle s'offre à ceux qui l'écoutent, et peuvent l'entendre? C'est une sorte d'écriture mobile, qui a son alphabet à part; alphabet dont les élémens correspondent à peu près à ceux qui servent d'élémens à nos langues,

mais sans en imiter la forme, comme sans en emprunter la matière. Les mots composés par cet alphabet nouveau, spécial et singulier, peuvent sans doute s'associer aux idées, les rappeler; mais sont certainement très inférieurs aux mots articulés; ils n'en ont ni l'éclat, ni la simplicité, ni la netteté, ni les analogies cachées, ni l'harmonie, ni les inflexions variées, éloquentes; ils ne peuvent s'échapper de l'âme pour pénétrer directement dans l'âme; ils sont pâles, dépourvus de toute espèce de chaleur. Comparés aux mots de notre écriture alphabétique, ils leur sont, à quelques égards, inférieurs; ils sont beaucoup moins faciles à distinguer entre eux; leurs élémens sont beaucoup plus subtils, leur séparation moins prononcée; surtout, loin d'avoir la même fixité, ils sont singulièrement mobiles et fugitifs. D'un autre côté, ils peuvent avoir cependant, sur l'écriture, quelques avantages : leur émission est plus rapide; leurs formes sont plus simples; ils se groupent donc mieux; les mots qui en résultent contractent mieux cette unité nécessaire à un signe pour devenir le pivot de la pensée.

C'est surtout à l'aide d'un exercice assidu et répété, que le sourd-muet parviendra à se mettre en possession de l'art de lire sur les lèvres, et cet exercice sera d'autant plus instructif, que, comprenant mieux les fruits qu'il en peut attendre, il s'y portera avec plus d'ardeur. Bonet avait quelque

raison de dire que cet art n'avait pas de règles précises : cependant on peut réduire à une série déterminée de types, les figures qu'affectent et les mouvemens qu'exécutent les lèvres en prononçant chaque lettre. A ces types se bornera la théorie de l'art. Mais, s'ils peuvent obtenir quelque précision lorsqu'ils se rapportent aux voyelles et aux consonnes appelées labiales, et à la production desquelles les lèvres ont la part principale, combien ces types ne deviennent-ils pas délicats, difficiles à déterminer, lorsqu'il faut reconnaître les voyelles ou les consonnes qui se forment entièrement dans l'intérieur de l'organe vocal, comme les gutturales, par exemple?

Le sourd-muet de naissance n'est muet que parce qu'il est sourd. C'est une observation faite, dès l'antiquité, par Aristote (1) et par Pline, et qui se découvre sans peine, comme elle s'explique naturellement. Les enfans qui perdent l'ouïe dans un

---

(1) « Tous ceux qui jouissent des organes de la voix, dit « Aristote, ne jouissent pas pour cela de la parole; ceux « qui sont sourds de naissance, sont aussi muets par là même; « ils possèdent la voix, mais ne peuvent parler. » (*Histor. Animal.*, IV, 9.) Comment donc le savant et judicieux docteur Itard a-t-il pu dire : « La liaison nécessaire de la « surdité avec la mutité, a échappé à la sagacité d'Hippo- « crate, au génie d'Aristote : un Bénédictin l'a remarquée le « premier »? (*Dictionnaire des Sciences médicales*, tome LII, au mot *Sourd-Muet.*)

âge encore tendre, perdent bientôt aussi l'usage de la parole. Les uns et les autres sont privés de ce guide, de ce régulateur que l'ouïe donne à la parole articulée; ils ignorent les sons qu'ils produisent. Cependant, lorsque l'organe vocal est demeuré intact, ils sont encore capables de produire les sons qu'ils ne sont pas capables d'entendre. Il suffit de trouver, pour les diriger dans cette production, des moyens artificiels qui remplacent pour eux l'instinct naturel de l'imitation. Comme ils ne peuvent plus juger de l'effet, on leur fera observer la cause.

Quel est celui de nous qui se rend compte, lorsqu'il parle, des circonstances du jeu qui s'opère dans les organes de sa voix, qui connaît même les conditions de cette admirable mécanisme? Voilà cependant ce que le sourd-muet doit étudier, doit parfaitement connaître, pour apprendre à parler.

Il a appris à parler; il répète des mots articulés. Le but semblera atteint aux yeux du vulgaire. Le sourd-muet n'a-t-il pas recouvré la parole? Sans doute, les mots qu'il prononcera seront entendus et compris des autres hommes, comme ceux qui sont proférés par les individus pourvus de l'ouïe. Ceux qui l'écoutent pourront y attacher leurs propres idées. Mais, que se passera-t-il chez le sourd-muet lui-même? Pendant que d'autres entendent le son qu'il profère, quelle sensation éprouve-t-il?

Comment cette sensation peut-elle servir de signe à ses propres idées? Comment peut-il attacher à ce signe particulier une signification, une valeur égale à celle que les autres hommes attribuent à ces sons qu'il ignore?

La sensation que le sourd-muet éprouve en prononçant, n'est autre que celle du jeu intérieur de l'organe vocal, autant qu'il peut se faire sentir lorsqu'on prononce. Chacun de nous peut reconnaître, vérifier cette sensation, quoique probablement il ne l'ait guère remarquée jusqu'à ce jour. Elle n'a aucune ombre d'analogie avec celles que les sons font parvenir à l'ouïe; elle est entièrement dans le domaine du tact : c'est un tact intérieur; c'est le contact de deux organes, dont l'un, du moins, est sensible. Heinicke a cru y avoir découvert, ou a prétendu y avoir introduit une sensation de saveur : le second ne paraît pas probable; le premier serait une erreur.

Cette sensation peut être comparée à celle que l'impression en relief fait éprouver aux doigts de l'aveugle : c'est une nouvelle sorte d'alphabet, un alphabet singulier, un alphabet tactile; c'est un clavier dont les touches s'étendent depuis la poitrine jusqu'à l'extrémité des lèvres.

Quelles peuvent être les propriétés de ces sensations pour devenir des signes d'idées? Sans doute, elles peuvent revêtir cette fonction, comme les formes de l'alphabet labial, comme celles de

l'impression en relief. Elles formeront aussi des mots; mots bizarres dans leurs élémens alphabétiques, mais qui suivent d'ailleurs, dans leur formation, un mode de combinaison parallèle à celui dont se composent les termes de nos langues. Ces mots recevront un sens, de la même manière que ceux de nos langues articulées.

Pour nous qui sommes accoutumés, en pensant, et dans les méditations les plus solitaires, à nous retracer constamment l'image des sons qui servent de signes à nos pensées, et à entendre la parole retentir encore dans notre imagination, mêlée et confondue avec la pensée elle-même, lui prêtant sa vie, sa chaleur, son charme, nous avons peine à nous faire une idée juste et précise de ce qui doit se passer dans l'esprit du sourd-muet, lorsque ses idées ne trouvent d'autre point d'appui que ces sensations tactiles qui viennent d'être définies. Tous ces signes, il faut en convenir, sont comme ceux de l'alphabet labial, bien inférieurs à ceux de la parole; ils sont, comme ceux de l'alphabet labial, inférieurs, sous plusieurs rapports, à ceux de l'écriture; ils semblent, cependant, offrir des élémens plus nombreux, plus variés, plus faciles à discerner que ceux de l'alphabet labial; ils se groupent mieux que ceux de l'écriture et de la dactylologie. Peut-être la sensation sur laquelle ils se fondent a-t-elle quelque chose de plus intime que celle dont l'œil est l'organe. Peut-être le jeu organique

qui produit cette sensation a-t-il un rapport plus immédiat et plus étroit avec les mouvemens de l'âme : ce qui porterait à le croire, ce sont les cris involontaires qui échappent dans la joie, la douleur et la surprise. Une circonstance qui est du moins toute particulière à cet ordre de signes, c'est qu'il est le seul qui se répète réellement pendant les opérations solitaires de la pensée. En effet, lorsque l'homme, seul, en silence, se livre à ses propres idées, les sons de la parole, les caractères de l'écriture ne se retracent à lui qu'en image : le sourd-muet qui est doué du talent de parler continue à parler réellement en pensant; ce qui a fait dire à M. Eschke que les sourds-muets mâchent en pensant. Quoiqu'il ne fasse plus entendre aucun son, il peut ressentir encore, par les mouvemens que l'organe vocal exécute, les mêmes impressions que lorsqu'il s'entretenait avec les autres. Il s'opère alors chez lui ce qui aurait lieu pour celui d'entre nous à qui il arrive de parler tout seul à haute voix. Ceci nous explique le phénomène observé par Arnemann et par Arnoldi, savoir, que les sourds-muets qui ont appris à parler, fréquemment prononcent des paroles en dormant, pendant leurs songes.

Les deux instrumens qui consistent dans l'alphabet labial et oral, ont un dernier inconvénient qui leur est commun, ou plutôt réciproque.

Lorsqu'une personne douée de l'audition parle ou écoute, c'est toujours le même signe qui vient pour elle servir d'interprète à la pensée. Il en est de même des signes écrits ou imprimés, soit qu'on écrive ou qu'on lise. Actif ou passif, dans la question et dans la réponse, l'esprit retrouve toujours, pour la même pensée, le même langage. Il n'en est pas de même de l'alphabet labial et de l'alphabet oral. Leurs signes n'appartiennent point au même ordre de sensations : l'un ressort de la vue, l'autre du tact (1). Il s'opère donc alors quelque chose de semblable à ce qui aurait lieu, par exemple, pour un homme qui serait muet, sans être sourd, et qui ne pourrait s'exprimer que par écrit, en supposant qu'il n'eût jamais occasion de lire. Il doit résulter de là que chacun des deux ordres de signes, affectés aux mêmes idées qui alternent ainsi, contracte avec ces idées une association moins puissante.

On doit le reconnaître : l'alphabet labial, l'alphabet oral, considérés dans leur fonction de

---

(1) Ce n'est pas que, le mouvement des lèvres étant une partie du jeu de l'organe vocal destiné à émettre un son articulé, il n'y ait, comme nous l'avons remarqué, quelque analogie entre la vue de l'un et l'ensemble des sensations qui se rattachent à l'autre : mais cette analogie est fort incomplète, si ce n'est en ce qui concerne la production des voyelles et des consonnes labiales.

signes destinés à seconder les opérations de l'esprit, sont des instrumens imparfaits, très inférieurs à ceux de la parole. Mais ils ne sont point des instrumens inutiles, lorsque celui de la parole vient à manquer; ils peuvent la remplacer au besoin, en tenir lieu à quelques égards.

« Mais, disent les adversaires de l'articulation « artificielle, cette voie ne correspond point par « elle-même aux idées, ne peut mener à l'intelli- « gence des mots. » Nous répondons : En quoi les signes de la parole ordinaire, que cette articulation est destinée à remplacer, conduisent-ils plus directement aux idées? en quoi mènent-ils mieux à l'intelligence des mots? Dans tout système de langage conventionnel, les signes ne conduisent point par eux-mêmes aux idées : les idées et les signes se rencontrent à l'aide de la convention; c'est l'idée qui va chercher son signe. Il suffit que la convention soit claire, précise et sûre. Sans doute l'articulation ne conduit point aux idées par elle-même : mais elle y ramène, comme instrument de rappel, en vertu des associations établies, et il suffit; car tel est précisément l'office de nos langues. Il restera à savoir s'il n'en est pas d'autres qui remplissent mieux le même office, et si, dans tous les cas, en les réunissant à quelque autre instrument, on ne peut pas trouver quelque avantage dans leur alliance.

Mais si nous considérons ces deux instrumens

dans l'exercice de la seconde fonction à laquelle ils sont appelés, ils s'offrent à nous sous un nouvel aspect.

L'alphabet labial et l'alphabet oral, à l'aide de la correspondance qui s'introduit entre eux, font rentrer le sourd-muet dans le commerce des entretiens ordinaires; ils permettent au sourd-muet de recueillir ce qui se dit, de se faire entendre lui-même par les moyens accoutumés. Les communications du langage deviennent pour lui aussi rapides que constantes et générales; elles ont lieu pendant ses repas, ses travaux, ses jeux, avec toutes les classes de personnes.

En se plaçant dans ce point de vue, c'est, pour la destinée du sourd-muet, un avantage immense que d'avoir retrouvé les moyens de cultiver les relations sociales aussi librement que chacun de nous. Le but de l'éducation qui lui est donnée n'est-il pas précisément de lui rouvrir les portes de la société du sein de laquelle il fut exilé, de le rendre à la famille humaine, comme un membre actif et utile? Quelle que soit la profession qu'il embrasse, il aura besoin sans cesse, pour l'exercer, de se ranger comme auditeur dans le cercle de ceux qui écoutent en commun un discours, d'assister, comme témoin, aux entretiens familiers qui ont lieu entre les hommes, d'y prendre part, comme interlocuteur, de transmettre librement, promptement sa pensée; à chaque in-

stant, il en aura besoin, pour veiller à ses intérêts, pour satisfaire à ses affections, pour remplir ses devoirs.

Sans doute le sourd-muet exercé à lire et à écrire transmet ses idées, conçoit celles de ses semblables; mais ces communications sont lentes; elles ne peuvent s'ouvrir qu'en certains lieux, en certains temps, sous certaines conditions; elles sont très restreintes; elles ont toujours quelque chose d'individuel, de direct, d'officiel, si on peut dire ainsi. Le sourd-muet ne pourra saisir ce qui se dit à d'autres en sa présence; il ne pourra saisir ces paroles fugitives, négligées, abandonnées, dont le torrent s'écoule sans cesse dans les relations de la vie.

Mais, par cette raison même, l'éducation qu'il recevra demeurerait nécessairement fort incomplète; car c'est dans la fréquence et l'intimité des relations sociales, que se développent les sentimens moraux. Aimer, c'est vivre en autrui; aimer, c'est apprendre tout ce qui est bon. Ouvrons donc le plus largement qu'il est possible le passage par lequel les âmes peuvent se confondre.

C'est un fait généralement remarqué : le sourd-muet qui sait prononcer et lire sur les lèvres, reprend plus de confiance, d'abandon et de dignité en même temps. Il ne se voit plus exclu de la communauté humaine; il ne se considère plus comme une exception; il a vu tomber les barrières de

séparation; car il se figure qu'en écoutant et en parlant, nous éprouvons des sensations à peu près semblables aux siennes. Il se fait une heureuse illusion sur ce qui lui manque. L'adoption sociale est célébrée, accomplie, consommée : le voilà devenu l'un des nôtres.

En s'associant aux entretiens familiers, par les deux instrumens dont nous parlons, le sourd-muet obtiendra, avec une éducation plus entière, une instruction plus riche. Combien de chosess'apprennent par les traditions humaines, et combien les idées s'étendent, se rectifient par une comparaison sans cesse renaissante avec les idées différentes ou contraires des autres hommes? Varier et multiplier les échanges, c'est enrichir l'intelligence. La langue elle-même s'apprend d'autant mieux qu'on en peut faire un usage plus constant et plus rapide; les associations des mots aux idées se consolident et se fortifient en raison de la fréquence des répétitions; la valeur des mots se détermine d'autant mieux qu'ils sont plus souvent employés dans des combinaisons diverses.

Ajoutons une dernière considération qui n'a peut-être pas été assez remarquée, ou du moins dont l'importance n'a pas été assez sentie. Un des grands avantages de la parole, et qui n'appartient qu'à la parole seule, c'est qu'on peut avec elle s'exprimer en agissant, non seulement sans être en rien détourné de l'action accomplie, mais au con-

traire, en liant la parole à l'action. Voilà ce que le sourd-muet obtient aussi, en apprenant à prononcer et à lire sur les lèvres. Quel grand et solide moyen d'instruction élémentaire que cet emploi du langage, qui peut concourir avec les actions réelles et ordinaires de la vie, les accompagner, les précéder, en devenir le moyen ou le résultat! Dans ce mélange des paroles aux actions, l'élève est animé d'un intérêt beaucoup plus vif et plus puissant pour bien concevoir; il subit une épreuve beaucoup plus décisive pour juger s'il a bien conçu: les idées s'expliquent par les actes; elles prennent un caractère positif : les termes se définissent par leurs effets; ils deviennent de véritables instrumens de l'industrie; ils ont besoin d'être, comme ceux-ci, exaltés et appropriés à leur objet. Les entretiens qui se mêlent aux travaux, aux jeux mêmes, forment un véritable enseignement, où tout atteint nécessairement son but, dans lequel l'erreur est ou prévenue ou corrigée, où l'instruction sortant de la vague région de la curiosité, prend des racines profondes. Les faits deviennent caution du discours. L'intuition est plus claire; les souvenirs ont plus de consistance.

Ce n'est pas tout encore, et il ne faut pas oublier que l'éducation de l'homme se continue même après qu'il a quitté l'école et lorsqu'il est séparé de son maître; qu'elle se continue dans le monde, pendant le cours entier de la vie; que cette seconde

éducation, moins remarquée, est peut-être la plus positive.

Ces considérations sont décisives : elles résolvent la question avec toute l'autorité de l'évidence. Il n'est pas permis de refuser au sourd-muet, dès qu'on peut les lui procurer, deux instrumens qui doivent lui apporter de si nombreuses et de si importantes compensations dans son malheur.

Ne nous dissimulons point, cependant, que l'infortuné sourd-muet, même doté des deux instrumens que nous venons de lui accorder, ne participera encore que d'une manière assez imparfaite aux avantages que nous venons de décrire. Il ne peut lire que sur les lèvres des personnes placées en présence de lui, et à quelque proximité. Ses regards, préoccupés par cette lecture, sont détournés d'un travail qui les réclamait peut-être; sa parole manque d'expression, d'harmonie. Ainsi que nous l'avons déjà remarqué, les sensations qu'il éprouve en articulant ne sont point les mêmes que celles qu'il éprouve en écoutant avec ses yeux; il ne lie point aux mêmes signes les idées qu'il exprime et celles qu'il prête aux autres hommes. Cette circonstance doit nuire, si nous ne nous trompons, d'une manière cachée, mais inévitable, aux effets de la sympathie. Pour nous qui sommes dotés de l'ouïe, la parole des autres hommes est semblable à la nôtre; ce sont les mêmes accens qui interrogent et se répondent; le véhicule de la pensée est

le même, comme la pensée : c'est un écho extérieur qui redit les sons, pendant que l'écho intérieur de l'âme redit les sentimens ou les idées. Cette identité de l'expression aide singulièrement à retrouver l'identité du sens : on se comprend mieux; on fait plus que comprendre; les esprits se confondent presque l'un dans l'autre. L'intimité de ces relations ne peut exister pour le sourd-muet, parce que les deux instrumens qu'il emploie tour à tour sont trop étrangers l'un à l'autre.

Remarquons d'ailleurs qu'il est un assez grand nombre de sourds-muets chez lesquels l'organe de la voix ne peut point acquérir, ou n'acquiert du moins que très faiblement la souplesse et la mobilité nécessaire pour l'articulation.

Ceci nous conduit à une observation essentielle, relativement à la marche de l'art.

C'est par l'exercice et par l'action que les organes se développent; cet exercice et cette action lui sont nécessaires surtout dès le premier âge; il importe donc de commencer de très bonne heure sur l'enfant atteint de surdité, l'essai des procédés qui lui apprendront à articuler. Plus on tardera, et plus l'organe de la voix contractera l'habitude de l'engourdissement; la langue demeurera épaissie, embarrassée; et, d'après une observation faite plusieurs fois, elle n'acquerra pas même son volume ordinaire; le jeu de toutes les parties ne s'exécutera plus avec la même facilité.

D'un autre côté, il y aurait des inconvéniens sensibles à commencer cet apprentissage de l'articulation factice, sans commencer à y joindre en même temps l'explication des mots prononcés : cette explication, à son tour, pour l'enfant sourd-muet, exige déjà quelque développement de l'intelligence.

Comment concilier ces conditions diverses? A quel âge fixer le début de l'instruction, sans que l'une de ces deux branches nuise à l'autre?

C'est une question qui mérite d'être méditée par les instituteurs, qui ne nous paraît pas suffisamment résolue. Nous avouons que nous n'avons pas nous-même une collection de faits assez complète pour la résoudre.

Les avantages d'un commerce plus général, plus assidu, plus étroit avec les autres hommes, ne sauraient être sans doute trop chèrement achetés. Cependant le temps, les efforts qu'exige l'enseignement de l'alphabet oral et de l'alphabet labial, doivent être comptés pour quelque chose. Ces exercices usurpent du moins une part assez considérable de ce qui devait appartenir à l'instruction intellectuelle; quelquefois ils peuvent détourner en partie aussi l'attention qui est due à celle-ci; quelquefois ils causent une sorte d'illusion aux instituteurs eux-mêmes, qui présument facilement avoir donné des idées, lorsqu'ils n'ont encore donné que des paroles.

Ce qui, dans ces exercices, retarde encore la marche de l'enseignement, c'est que, dans les commencemens du moins, ils exigent, de la part du maître, des leçons individuelles. Les élèves ne peuvent être réunis sous une direction commune, que lorsqu'ils sont déjà en état de prononcer séparément chaque lettre.

Enfin, le sourd-muet ne pouvant corriger lui-même sa prononciation, ne peut veiller également à la conserver dans sa pureté. Il est donc exposé à la voir s'altérer; et, remarquez qu'en la laissant s'altérer, il laisse dénaturer aussi les signes sur lesquels ses idées reposent.

Il resterait à examiner quels sont les procédés préférables pour mettre le sourd-muet en état de jouir de la parole factice. C'est essentiellement à l'expérience qu'il appartient de prononcer à cet égard. Il serait nécessaire de comparer la prononciation des sourds-muets qui ont appris à parler par des procédés différens, et la durée du temps qui aura été nécessaire pour procurer cet avantage à chacun d'eux. Ces comparaisons ne paraissent pas suffisamment établies.

L'étude du mécanisme de la parole, obtenue par l'anatomie, à l'aide des préparations en cire, de gravures, de machines parlantes, sera très utile à l'instituteur du sourd-muet pour le guider dans ses opérations : mais elle n'est pas nécessaire au sourd-muet lui-même; elle lui sera peu utile. Les

moyens les plus simples sont pour lui, à nos yeux, les plus convenables. Nous préférerions, sans hésiter, ceux qu'emploie M. Watson, s'il est prouvé qu'ils soient aussi expéditifs et aussi sûrs qu'ils sont naturels.

Nous espérons que le grand et long procès qui s'était élevé entre les partisans exclusifs de l'articulation artificielle et ses adversaires est enfin terminé par une entière réconciliation; car les préventions contraires qui les avaient empêchés de s'entendre, doivent avoir cessé sans retour. D'un côté, les adversaires de ce procédé ne supposeront plus qu'il s'agisse de suppléer, pour le sourd-muet, à l'instruction intellectuelle par une simple prononciation mécanique; ils reconnaîtront que cette prononciation peut remplir, à beaucoup d'égards, l'office de la parole véritable, celui de l'écriture, et même un office plus étendu que cette dernière. D'un autre côté, les partisans de ce procédé ne s'obstineront plus à vouloir retrouver dans la prononciation factice du sourd, dans les figures qu'il lit sur les lèvres, une parole de la même nature que la nôtre, douée des mêmes avantages; ils reconnaîtront que les signes des alphabets labial et oral, donnés au sourd-muet, ont un caractère entièrement spécial, absolument différent de celui qui appartient aux sons articulés; qu'ils ne sont aucunement nécessaires

pour le rappel des idées, et pour servir d'intermédiaires entre la pensée et l'écriture. Les uns et les autres se trouveront d'accord pour admettre que l'alphabet labial et oral sont des signes arbitraires et conventionnels, utiles au même titre que ceux de l'écriture, pour lier et rappeler les idées, utiles surtout, et plus utiles que l'écriture, pour suppléer à la parole, dans les communications habituelles entre les hommes.

CHAPITRE VI.

Des ressources que peut offrir l'emploi du dessin et des estampes.

Après avoir passé en revue les instrumens purement mécaniques qui appartiennent à la première classe, instrumens *alphabétiques* ou *syllabaires*, qui ont uniquement pour objet de rendre au sourd-muet les mots de nos langues, dans une matière et sous une forme compatible avec la privation qu'il éprouve, venons maintenant aux instrumens de la seconde classe, aux *instrumens d'interprétation*; c'est-à-dire à ceux qui ont pour objet de remplacer les mots eux-mêmes par un autre ordre de signes, ou du moins de préparer l'adoption des mots de nos langues, en s'interposant pour les mettre en rapport avec les idées.

Cette nouvelle classe d'instrumens se divise en deux branches, dont l'une comprend les diverses ressources que l'on peut tirer du dessin, l'autre celles que peut offrir la pantomime.

Jetons d'abord les yeux sur les diverses productions de l'art du dessin : car les observations qu'elles nous suggèrent s'appliqueront ensuite au langage mimique, et rendront plus facile la so-

lution des questions que l'emploi du dernier a fait naître. Le dessin et le langage mimique ont également pour objet de retracer et de mettre en scène, sous nos yeux, à l'aide de l'imitation, l'image des choses que leur éloignement ou leur nature ne permettent pas d'apercevoir.

La plupart des instituteurs de sourds-muets, réduits à instruire leurs élèves dans l'intérieur d'une salle, et ne pouvant les promener sur la scène de la nature, pour leur faire observer les objets, ont été naturellement conduits à recourir au dessin, dès leurs premières leçons, pour retracer les contours des objets sensibles qu'ils n'avaient pas sous la main, et dont ils voulaient enseigner le nom à ces enfans; mais la plupart aussi, se sont contentés de cet essai, et n'ont point prolongé au-delà du début, l'emploi de cette ressource. Cependant Bulwer et Joachim Pascha avaient, dès l'origine, à ce qu'il paraît, fondé essentiellement l'art sur un moyen de ce genre, l'un dans sa théorie, l'autre dans sa pratique. Mais le détail de ces procédés ne nous est point connu. Vers le milieu du siècle dernier, le père Vanin suivit cet exemple; mais nous ne sommes guère plus instruits sur sa manière d'opérer. Il paraît seulement, d'après le témoignage de l'abbé de l'Épée, et les récits de Saboureux de Fontenay, que les résultats en étaient au moins très incomplets. Kerger, Arnoldi, MM. Wolke, Watson,

Venus, ont fait un usage plus ou moins développé du dessin et des estampes, en les combinant avec les autres moyens d'enseignement, en les faisant servir d'interprétation pour la nomenclature de la langue. M. Bébian seul a été plus loin, dans son manuel; il s'en est servi avec avantage pour expliquer la destination des articles, la formation des substantifs abstraits, et la construction de l'échelle des divers degrés de comparaison (1). Nous avons lieu de croire que, dans son enseignement, il multiplie ce genre d'applications, dont il a donné un aussi heureux exemple.

Aucun des écrits publiés sur l'instruction des sourds-muets ne nous a offert, néanmoins, sur le parti qu'on pourrait tirer des arts du dessin, les vues théoriques que nous aurions espéré y rencontrer. Les essais qui ont été tentés, jusqu'à ce jour, par un petit nombre d'instituteurs, paraissent susceptibles de recevoir une nouvelle extension et quelque perfectionnement; c'est peut-être l'une des branches de l'art, les moins exploitées ou les moins connues. On sait que l'abbé de l'Épée l'avait absolument rejetée, et le jugement qu'il en avait porté l'avait frappée d'une sorte de discrédit.

On rencontre, il est vrai, dans l'emploi de cet

---

(1) *Manuel d'Exercice pratique, etc.*, tome Ier; Modèles, nos 44, 47, 56, 62, Planches XVIII à XXII.

instrument, des difficultés matérielles qui ont pu contribuer à le faire négliger : il faudrait, ou être en mesure de dessiner à l'instant les objets qu'on voudrait retracer, ou avoir une provision d'estampes préparées dans le but qu'on se propose. L'exécution du dessin, pendant le cours des leçons, demande, de la part du maître, assez de temps et un genre de talent dont il est souvent dépourvu; il ne serait point aidé par l'élève dans ce travail. Quant aux estampes, on ne possède presque aucun recueil qui soit spécialement accommodé aux besoins du sourd-muet, et ceux qui ont été conçus pour l'éducation ordinaire du premier âge, outre qu'ils sont en général fort imparfaits, supposent déjà, de la part des enfans, des notions dont le sourd-muet est privé.

Nous n'hésitons point à penser avec M. Wolke qu'il vaut beaucoup mieux, dans le début, montrer au sourd-muet l'objet qu'on veut lui nommer, que de se borner à en reproduire l'image dessinée, toutes les fois que le premier de ces deux procédés est praticable. Non seulement la présence de l'objet donne plus de vivacité et de netteté à l'idée que l'esprit en conserve; elle peut seule aussi permettre d'en examiner toutes les qualités caractéristiques. Dès qu'il a été une fois observé avec une attention suffisante, le dessin pourra le remplacer avec une précieuse économie de temps, permettra de reproduire son image dans chaque

occasion où le besoin de l'enseignement le rendra nécessaire. On ne conduira point à l'objet par son dessin; mais, par son dessin, on rappellera l'objet connu. Le besoin peut s'en faire sentir à chaque instant, pour vérifier et confirmer les significations déjà données, et pour en tirer les conséquences : alors le nom de l'objet inscrit sur la planche noire ou sur le papier, à côté, à l'entour de l'image, au milieu même de l'image, s'il se peut, s'incorporera avec elle; le nom et l'image, mariés ensemble, tracés de la même main, sur la même surface, dans le même plan, avec le même instrument et la même matière, contigus l'un à l'autre, s'unissent intimement devant le regard, et s'uniront aussi étroitement dans le mémoire; ainsi que nous l'avons déjà remarqué, le mot écrit subsiste, comme une sorte de vestige de l'image elle-même, alors que le dessin a disparu.

Si nous cherchons, en rentrant en nous-mêmes, à nous rendre compte du mode sous lequel les images des objets absens apparaissent à notre esprit, nous remarquerons que c'est généralement par celles de leurs qualités sensibles appartenant au domaine de la vue, qu'elles se représentent à notre pensée; ce qui s'annonce assez par la dénomination d'*image* que nous donnons à ce genre de phénomène : celle d'*idée* a aussi une origine semblable. Nous disons également que les objets se *peignent* dans notre entendement. Or, parmi les

qualités visibles sous lesquelles les objets se *peignent* dans l'esprit, celles des formes et des surfaces sont les plus spécialement caractéristiques. Les figures retracées par le dessin sont donc une imitation très rapprochée de cette scène intérieure sur laquelle s'exerce la pensée humaine, et par conséquent elle a, avec cette pensée, le rapport le plus intime : c'est une sorte de miroir dans lequel vient se répéter fidèlement l'image qui est connue. Voilà non plus seulement un langage, mais plus qu'un langage, un reflet de l'idée elle-même qui est mis à la disposition de l'instituteur, et avec lequel il peut se mettre en rapport immédiat avec l'intelligence de ses élèves.

Les figures du dessin se revêtent aussi, dans les gravures coloriées, de nuances qui viennent, dans les images de l'esprit, servir aux formes des objets, et l'imitation alors devient encore plus complète. Mais ces nuances appartiennent rarement aux caractères nécessaires pour faire discerner et reconnaître les objets sensibles.

L'immobilité des figures du dessin soutient l'attention du sourd-muet, lui permet de se reposer, lui aide à se fixer, lui rend un calme dont elle a souvent besoin. Le développement que le dessin peut recevoir permet d'embrasser à la fois plusieurs images dans un coup d'œil simultané, de passer de l'une à l'autre, et seconde ainsi les comparaisons méthodiques. Il s'accoutume à revoir ce

qu'il a vu, à le considérer avec suite, à décomposer un tout en ses parties. Dès-lors il classera les objets d'après leurs analogies, les opposera par leurs contrastes; il pourra se former une sorte de galerie distribuée avec ordre; ces exercices le disposeront à mieux saisir la propriété essentielle de nos langues, celle qui en fait de véritables méthodes de classification. C'est un genre d'influence qui manque à la pantomime essentiellement mobile, et dont les signes ne se déploient que d'une manière successive.

L'emploi des figures dessinées et gravées, pour l'enseignement de la nomenclature de la langue, lorsqu'il s'agit seulement d'expliquer les noms des objets visibles qui se caractérisent par des formes simples, est trop bien indiqué de lui-même pour donner lieu à aucune observation. Mais déjà cet instrument demandera des combinaisons plus difficiles, lorsque les caractères essentiels des objets reposeront sur des propriétés d'un autre ordre. Cependant, on peindra encore le mouvement, on peindra les qualités qui se dérobent au regard, par leurs effets ou par leurs causes, si ceux-ci peuvent s'offrir du moins sous un costume que le crayon soit habile à imiter. C'est ainsi qu'il nous fait concevoir et l'ardeur du feu et la chute du torrent. Mais c'est lorsqu'il s'agit de franchir les limites du monde matériel, que l'instituteur, quoique possédant encore, dans l'emploi du dessin, de grandes

ressources, y rencontrera cependant aussi de graves dangers, et que toute sa sagacité deviendra nécessaire pour tirer parti des unes, sans s'exposer aux autres. Loin de nous la pensée de refuser aux arts du dessin le pouvoir de servir d'organes certains et vrais aux phénomènes de l'ordre intellectuel et moral! Ses chefs-d'œuvre, qu'ont enfantés le ciseau du sculpteur et le pinceau du peintre, seraient là pour nous démentir. Ils peuvent peindre l'attitude de l'homme, ses actions; ils peuvent rendre la vie à sa physionomie, comme à toute sa personne; ils peuvent donc représenter ses sentimens et ses pensées, à l'aide des expressions que leur donna la nature elle-même. Ils feront plus encore : ils atteindront à un idéal que la réalité n'offrit point à nos regards, quoiqu'il nous soit permis de le concevoir; et, de même que de tous les traits épars de la beauté, ils composeront une tête céleste; dans les expressions de cette tête, ils feront respirer aussi une paix, une majesté presque divine. Sans doute nous ne nous flatterons point de faire comprendre au sourd-muet encore novice l'Apollon du Belvéder, ou la Communion de saint Jérôme; mais oserions-nous lui enseigner, lorsqu'il n'a point encore réfléchi sur lui-même, les termes de nos langues qui expriment les plus profonds secrets de l'esprit et du cœur? Il faut qu'il soit devenu capable de remarquer ce qui appartient aux modifications intérieures de son âme, pour lui en

offrir l'expression. Mais, c'est en fixant son attention sur l'image des scènes dans lesquelles viennent se peindre, par leurs effets extérieurs, les mouvemens secrets de l'âme, qu'on le préparera à cette difficile étude. Nous le conduirons donc dans les galeries où les arts du dessin nous font parcourir en quelque sorte l'histoire entière de la nature humaine. De même qu'en le promenant dans un jardin, dans les champs, on lui faisait observer les objets matériels, pour lui enseigner à les nommer, maintenant nous lui ferons voir en scène la joie, la douleur, la pitié, la colère, le courage, la bonté, les passions et les vertus. C'est ainsi que les portes du monde moral s'ouvriront pour lui. Une fois entré dans ce monde nouveau, il y fera, chaque jour, quelques pas; il deviendra, chaque jour, plus capable de concevoir ce qui appartient à la plus noble portion de sa nature. Nous épierons le moment où, par l'effet de la sympathie, il ressentira les impressions que la magie des arts doit exciter dans son âme, pour lui enseigner la valeur des termes qui les expriment dans nos langues.

Mais, ici, l'élève aura déjà besoin d'être convenablement disposé : l'instituteur devra lui donner des directions convenables pour démêler, sans incertitude, dans le tableau déroulé sous ses yeux, l'impression précise sur laquelle son attention doit se fixer. Ces impressions, d'ailleurs, con-

servent toujours un certain vague, et ne parviennent guère au degré de précision que demande l'interprétation des termes de nos langues. Aussi ne peut-on demander aux arts du dessin qu'un bien petit nombre de définitions pour les termes qui appartiennent à l'ordre des sentimens moraux, et bien moins encore pour ceux qui appartiennent à l'ordre des notions intellectuelles. Dès qu'on s'élève dans l'échelle des abstractions, dès que les idées se compliquent par des combinaisons variées, les arts du dessin n'ont plus de relation exacte avec les objets qu'il s'agit de faire concevoir. C'est alors qu'ils recourent du moins aux allégories, aux symboles, aux fictions de tous genres; l'imagination ne leur en refuse guère; elle a osé peupler de ces créations hardies le champ de la morale; elle a osé, dans l'enfance de la science, les faire servir d'emblèmes aux phénomènes et aux lois de l'univers; elle a porté la témérité jusqu'à les introduire dans l'ordre même des vérités religieuses. Ici le danger serait, pour le sourd-muet, d'autant plus sérieux que, moins instruit encore, l'élève serait plus accessible à l'illusion. Loin de lui rendre sensibles les notions supérieures qu'on espère mettre à sa portée, on les altérerait pour la vie, dans leur essence même. Loin d'élever sa pensée à la région intellectuelle, on matérialiserait pour lui, et on avilirait ainsi ce noble héritage dont un jour il doit entrer en pos-

session. Non seulement il ne serait pas instruit; mais il serait jeté dans l'erreur, ce qui est plus fâcheux encore que de rester ignorant; il contracterait de funestes préjugés qui fermeraient un jour l'accès aux rayons de la vérité, quand il serait devenu capable de les accueillir. Les allégories peuvent rappeler les notions inaccessibles pour les sens, à ceux qui sont déjà habitués à les concevoir; mais elles ne sauraient les faire naître chez ceux qui ne les avaient point conçues encore, et souvent elles les font déchoir progressivement, même chez ceux-là, en favorisant ce penchant qu'a notre faible intelligence à retomber du sein du monde intellectuel dans l'atmosphère des sens. Les écarts du père Vanin, et l'abus qu'il avait fait des estampes, suffiraient pour justifier cette crainte.

Imposons-nous donc dans l'emploi du dessin pour l'instruction du sourd-muet, une sévère et prudente discrétion. Ne lui demandons que des expressions exactes, précises, infaillibles.

Le dessin, au reste, ne se prête pas seulement à interpréter les noms des objets, il peut rendre le même service pour interpréter ceux des qualités, et pour faire concevoir l'alliance de la qualité avec son sujet. Il suffira de faire varier, dans le dessin, ce qui peut être considéré comme une propriété de la chose, en conservant les traits immuables qui caractérisent cette chose. Son office peut s'étendre à faire concevoir les relations, et par là même le

sens des prépositions dans le discours. De même qu'on peut figurer tour à tour un animal gras ou maigre, un arbre petit ou grand, etc., on peut changer la position respective de deux corps, les directions marquées au mouvement, ce qui expliquera les mots *avant, après, vers, à, de,* etc. Sa fonction peut s'étendre encore à représenter un proposition entière, et à faire en même temps analyser ses élémens constitutifs : car on pourra peindre une action, signaler les divers personnages, l'auteur, les témoins, l'effet produit, l'instrument qui sert à le produire, la matière qui y est employée, les circonstances qui la modifient ou qui l'accompagnent. L'instituteur fera lire dans une estampe, mot à mot, les phrases suivantes : *le loup mange l'agneau, le bûcheron coupe le bois avec sa hache.* Ces descriptions s'arrêtent en présence des pures conceptions de l'esprit, lorsqu'il s'agit d'exprimer ou les rapports qui existent entre les idées, ou ceux qui s'établissent entre les mouvemens de la volonté et les opérations de l'esprit. Cependant, quelles ressources ne peut pas se créer encore le génie de l'instituteur, même pour l'explication des termes de nos langues qui expriment seulement une manière de concevoir, lorsque M. Bébian a su emprunter aux estampes un procédé assez ingénieux pour faire comprendre le but de l'article, et la transformation que subit, dans le substantif abstrait, la notion de la qualité!

Un bon recueil de gravures fournira aussi une heureuse occasion de faire concourir l'étude réelle des choses, avec l'enseignement de la langue, d'étendre la sphère des connaissances de l'élève, pendant qu'on l'exercera aux formes grammaticales. Il donnera au travail du sourd-muet plus de variété et d'intérêt. On sait avec quelle curiosité les enfans parcourent les recueils d'estampes, la joie qu'ils éprouvent à reconnaître les objets qu'ils ont eu déjà occasion d'observer; cet effet peut être encore augmenté par le charme de la surprise. L'élève sourd-muet parcourra tour à tour, et à volonté, le théâtre de la nature et celui de l'industrie; il assistera à divers phénomènes ou à divers travaux, à l'aide des descriptions qui en seront mises sous ses yeux. Dès que la sphère des connaissances acquises par notre sourd-muet commence à s'agrandir, nous pouvons tenter de mettre sous ses yeux l'image d'objets qu'il n'avait pas eu encore occasion d'observer, avec les précautions convenables pour ne point lui donner des idées fausses ou trop incertaines. Il suffira pour cela de choisir des objets qui rentrent dans des genres déjà connus, qui se caractérisent essentiellement par leurs formes, et de les comparer alors à ceux avec lesquels ils ont le plus de rapport et qui sont déjà familiers à l'élève. On saisira ce qu'ils ont, dans leurs formes, de plus essentiellement caractéristique; on fera ressortir les analogies et les différences. C'est ainsi qu'on

pourra lui donner l'idée de plantes, d'animaux, d'instrumens, qu'il n'aurait point encore aperçus. Bientôt le cercle de l'instruction s'étendra : il embrassera l'homme et la société; les principaux événemens de l'histoire se dérouleront comme dans une sorte de galerie; les saintes vérités de la morale seront enseignées dans des exemples, avant d'être rédigées en préceptes; les productions du dessin enseigneront à notre élève les divers rapports qui le lient à ses semblables. Le genre de vie que les élèves réunis mènent dans les instituts permet si peu d'excursions au dehors, et entraîne une telle uniformité, qu'on ne peut attacher assez de prix à promener du moins leur attention sur ces scènes fugitives qui peuvent leur retracer par avance les détails du monde réel dans lequel ils doivent vivre un jour. Tâchons de les préparer ainsi aux relations qu'ils doivent avoir avec les choses, en même temps qu'aux communications qu'ils doivent avoir avec les hommes! ne négligeons rien pour les garantir de cette tendance naturelle qu'a l'enseignement à se convertir en un vain appareil de formules!

Si nous pouvons puiser dans l'emploi du dessin des secours favorables pour les méthodes d'intuition, nous lui emprunterons encore une influence moins positive, moins directement liée aux intérêts de l'enseignement, mais assez puissante, cependant, sur les secrètes opérations de l'esprit. Nous

avons déploré pour le sourd-muet, dans la privation de l'ouïe, la perte de ces jouissances attachées aux sons et spécialement aux accens de la voix humaine, jouissances fécondes que les accords musicaux portent jusqu'au ravissement, et qui mettent en mouvement tous les ressorts de l'imagination. Nous avons invoqué pour le pauvre sourd-muet quelque compensation à cette perte immense. Eh bien! les arts du dessin vont la lui apporter à quelques égards. L'harmonie des formes remplacera pour lui la mélodie des sons; les proportions heureusement combinées sous ses yeux seront en quelque sorte pour lui comme les accords de la lyre; les productions de la nature, revêtues de tous leurs charmes, reproduites avec leurs contours majestueux, ou pleins de grâces, célébreront pour lui comme une espèce de concert; l'image de la beauté revivra sans cesse à ses yeux, sous mille aspects variés, toujours animée et brillante, grâces au crayon ou au burin. Ne nous bornons point au simple dessin; présentons quelquefois à notre sourd-muet des gravures coloriées, des gouaches, des bas-reliefs, des tableaux peints à l'huile, toutes les productions des arts du dessin, dans leurs plus riches parures. Dérobons aux fleurs leurs teintes les plus suaves, pour charmer l'œil de cet infortuné! qu'il croie en respirer aussi les parfums! que de rians paysages, l'amenant en pensée au milieu des scènes de la nature, viennent rafraîchir et récréer

son esprit, lui causer d'aimables illusions, le jeter, s'il se peut, dans de douces rêveries! A cette première poésie, à cette poésie adolescente qui, quoique empruntant le langage des beautés sensibles, les ennoblit, les épure, et sait déjà retentir dans notre âme, viendra s'associer bientôt une poésie plus relevée; celle qui, s'adressant directement à l'âme, emprunte l'éloquence des affections, et puise ses charmes aux sources sublimes de la vie morale. Les arts du dessin n'ont-ils pas aussi le pouvoir d'évoquer ces beautés invisibles? Le sourd-muet, à mesure qne son cœur s'éveille et commence à battre pour de nobles sentimens, ne commencera-t-il pas à comprendre ce langage? sa pensée ne viendra-t-elle pas se rencontrer avec la pensée de l'artiste? ramenons-le alors, ramenons-le de nouveau dans les galeries où règnent les chefs-d'œuvre de nos arts! que ces admirables productions soient pour lui comme autant de poëmes dont la présence viendra émouvoir toutes les puissances de son âme! Il ne lui est plus permis que de voir; mais du moins il lui est encore donné de voir. Tirons donc pour lui, des jouissances de la vue, tout ce qu'elles peuvent lui donner de bonheur, de jeunesse, de force, de facultés nouvelles! car, c'est toujours pour donner en nous un nouvel essor à l'être moral, que le bonheur nous est accordé, dans les bienfaisantes dispensations de la Providence.

Comme le sourd-muet est naturellement imitateur, naturellement aussi il est peintre. Que fait-il dans ses gestes, si ce n'est de s'essayer à peindre par les instrumens qui sont le plus immédiatement en son pouvoir? Toutes ses imitations se portent sur ce qui est du domaine de la main ou de l'œil. Ce genre d'imitation aura donc aussi pour lui et plus d'expression et plus de charmes; il en démêlera plus rapidement les détails; il en pénétrera plus facilement le but. Mieux exercé que l'enfant ordinaire, à observer les attitudes, les mouvemens de ceux qui l'entourent, à lire sur la physionomie, il sentira mieux la valeur des expressions que le dessin emprunte à ces symptômes extérieurs. C'est son langage d'action qu'il retrouvera fixé en quelque sorte dans des formes immobiles.

Un recueil d'estampes, approprié aux besoins du sourd-muet, est encore à faire; le plan même n'en a point encore été proposé. Il devrait remplir trois conditions principales : le choix, la méthode et l'exécution. Dans le choix, on s'attacherait à ne mettre sous les yeux du sourd-muet, que des images dont l'intelligence fût à sa portée, et qui pussent lui fournir en même temps une instruction positive. La méthode consisterait à suivre une gradation convenable, soit pour se proportionner au développement des idées de l'élève, soit pour le conduire, dans l'étude de la langue, à l'explication des divers élémens du dis-

cours; les objets devraient être classés avec ordre, réciproquement éclairés par leurs similitudes ou leurs contrastes. L'exécution enfin devrait être assez nette, assez précise, pour ne laisser jamais aucun vague sur la véritable idée qu'elle devrait faire concevoir, pour la déterminer également et la détacher de celles avec lesquelles elle pourrait se confondre.

La variété des nuances donnerait quelquefois, non seulement plus de vérité aux images, mais des expressions nouvelles dont on pourrait tirer quelques valeurs.

En regard de chaque gravure, on placerait les mots de nos langues qui expriment les mêmes idées et les formes grammaticales qu'il s'agirait d'expliquer, de manière cependant à ce qu'on pût aussi voiler l'un ou l'autre terme de comparaison aux yeux de l'élève.

Ce ne sera point encore assez pour l'instituteur de sourds-muets d'avoir à la main un recueil semblable : nous voudrions, avec Arnoldi, qu'il sût dessiner lui-même, avec habileté et promptitude, pour que, dans l'occurrence et suivant le besoin de son enseignement, il pût placer sous les yeux de ses élèves, une explication visible de ce qu'il voudrait leur faire entendre. Témoins de son travail, les élèves prendraient encore un intérêt plus marqué à l'objet de la leçon ; l'attente exciterait leur curiosité ; le développement pro-

gressif du contour de la figure exercerait leur sagacité.

Nous voudrions plus encore : au lieu de se borner à enseigner le dessin à un petit nombre d'élèves sourds-muets, de le leur enseigner lentement par de rares leçons, à l'aide de ces méthodes savantes qui rendent cette étude plus lente encore, nous désirerions que, dès l'entrée des sourds-muets dans l'institution, on s'emparât, avec empressement, du penchant qu'ils ont à imiter, pour les exercer tous au dessin, en suivant les procédés les plus conformes à la nature; qu'on fît de ces leçons une sorte de jeux, où ils s'essaieraient à reproduire, d'une manière d'abord informe, mais progressivement plus fidèle, les objets qui leur sont familiers. Par là, ils s'instruiraient aussi à mieux étudier, à mieux connaître; ils acquerraient des idées plus complètes; les noms des choses qui auraient été pour eux l'occasion d'un tel travail ne s'effaceraient jamais de leur mémoire.

Quelque abondantes, quelque utiles que soient les ressources que peuvent nous fournir les arts du dessin pour l'instruction du sourd-muet, gardons-nous cependant d'en abuser. Nous ne parlons pas ici seulement du genre d'abus auquel peut donner lieu un emploi mal entendu des fictions et des emblèmes, par les erreurs dont il peut être la source; nous parlons encore de celui auquel donnerait lieu une prodigalité excessive

dans l'emploi des peintures même les plus fidèles. Cette prodigalité entretiendrait dans l'esprit une sorte de mollesse, en le retenant dans l'oisiveté et dans des habitudes puériles. Il ne faut pas toujours montrer les choses; il est nécessaire aussi d'exercer à les concevoir. Il ne faut pas toujours exposer tous les détails; il est nécessaire d'apprendre à les suppléer. Les yeux ne doivent pas usurper sans cesse les fonctions de l'imagination et de la mémoire. L'enseignement de la langue demande aussi que les mots, enchaînés entre eux, s'expliquent les uns par les autres, et se renvoient réciproquement la lumière. C'est surtout l'enfance de la raison qui a besoin de ces secours : mais, à mesure que l'esprit de l'élève se fortifie et mûrit, l'instituteur s'imposera une réserve et une économie toujours croissante dans l'emploi de ces procédés figuratifs.

Il n'est pas besoin de faire remarquer que l'emploi du dessin est nécessairement limité aux leçons pendant lesquelles se donne une instruction régulière; qu'il ne peut concourir à cette autre instruction familière qui résultera des entretiens suggérés par les circonstances. C'est ici que la pantomime viendra heureusement en suppléer, en étendre l'usage.

On pourrait se demander cependant s'il ne serait pas possible, pour rendre à l'emploi du dessin, dans l'instruction du sourd-muet, ces facilités qui

lui manquent, de le délivrer de la lenteur d'exécution, des savantes études, de l'appareil qu'il exige, de le réduire à un simple trait rapidement esquissé, d'en faire ainsi une sorte d'écriture parlante aux yeux, telle que sans doute fut celle des Chinois à son origine, tels que furent les hiéroglyphes : ce serait tout ensemble et un dessin ébauché, et une écriture idéographique, qui conserveraient quelque vestige de l'imitation primitive.

Sans doute une création de ce genre serait possible, s'il existait un peuple de sourds-muets qui vécût à part, ayant ses institutions, ses mœurs, son langage. Cette création lui serait utile, éminemment utile; elle serait celle qu'il faudrait lui donner : elle remplacerait avec avantage pour lui notre écriture alphabétique; les analogies méthodiques qui pourraient y présider, lui donneraient même un caractère philosophique qui manque trop à nos idiomes.

Mais il ne faut jamais perdre de vue que c'est au sein de notre société, que le sourd-muet est appelé à vivre; que c'est à cette société qu'il doit être rendu, pour s'unir avec elle par les rapports les plus intimes. L'écriture alphabétique est celle qui est adoptée pour le commerce de cette société : quelque incommode qu'elle soit pour le sourd-muet, il doit donc l'accepter telle qu'elle est. Une écriture figurative, faible vestige d'un dessin im-

parfait, ne lui rendrait aucun service pour ses relations avec les autres hommes. Les productions du dessin auraient donc perdu pour lui la propriété qui en faisait un instrument d'intuition, sans acquérir celles qui en pourraient faire un instrument de communication. Au lieu de ces images sensibles qui devaient guider ses premiers pas, il n'y retrouverait plus que des emblèmes énigmatiques, dont le sens aurait besoin d'être fixé, pour les sourds-muets eux-mêmes, par des conventions expresses; il ne serait guère en état d'apprécier ces analogies abstraites et lointaines, qui seules y présideraient encore. Plus on aurait cherché à simplifier les formes, plus les analogies primitives s'effaceraient et deviendraient difficiles à saisir. Ces débris des figures dessinées ne pourraient d'ailleurs servir à peindre un ordre d'idées, auquel les figures entières ne pouvaient elles-mêmes atteindre. Ainsi ce langage philosophique ne pourrait servir d'organe aux notions dont la philosophie se compose, et rendrait obscures les idées sensibles, sans rendre accessibles les idées abstraites. Les tentatives aussi hardies que malheureuses de Wilkins et de ses émules, récemment renouvelées encore par MM. Demaimieux et Wolke, ont confirmé, par l'expérience, ce qu'il est facile de démontrer *à priori*, que les notions produites par une longue suite d'élaborations de l'intelligence, ne pouvant être représentées idéo-

graphiquement, que par des signes qui fassent parcourir de nouveau la trace de ces opérations, ne peuvent retrouver, dans des caractères simples, l'entière fidélité des analogies; ou que du moins elles sont contraintes, comme dans les formules algébriques, pour exprimer l'ordre le plus relevé des analogies savantes et abstraites, de sacrifier progressivement les analogies primitives qui les rattachaient à la région sensible. Or, que feraient le sourd-muet qui débute, d'une langue semblable à notre algèbre? Renonçons donc pour lui à des espérances chimériques : avant d'aspirer à en faire un métaphysicien, cherchons à en faire un homme.

CHAPITRE VII.

Du langage mimique, et d'abord des signes institués par le sourd-muet; réformes qu'ils peuvent subir.

De toutes les questions qui restent à résoudre relativement à l'art d'instruire les sourds-muets, celles qui sont encore peut-être les plus controversées, et dont la solution paraît la plus difficile et la plus délicate, sont celles qui concernent la fonction qui, dans cet art, peut être assignée aux signes mimiques.

L'examen de ces questions se simplifiera, et la solution se préparera d'elle-même, si l'on distingue les divers ordres de signes qui peuvent être mis à profit, les diverses opérations par lesquelles l'instituteur peut les adapter à l'enseignement, et les diverses parties de l'enseignement auxquelles l'emploi de ces signes peut être rapporté.

Nous distinguerons, dans les signes mimiques, quatre ordres ou degrés successifs; et, dans l'emploi qu'en peut faire l'instituteur, quatre modes de coopération.

Le sourd-muet arrivant pour la première fois auprès de son maître, a déjà une provision de signes qu'il s'est créés à lui-même : le maître peut s'en emparer.

L'instituteur peut rectifier ces mêmes signes, mais sans en altérer la nature.

L'instituteur peut les grouper, pour en former de nouvelles scènes complexes et descriptives.

Enfin l'instituteur peut instituer lui-même à son tour de nouveaux signes mimiques élémentaires, soit pour enrichir la nomenclature de ce langage, soit pour lui donner les annotations grammaticales qui lui manquent.

Parcourons rapidement ces quatre ordres de signes, pour nous rendre compte du mérite de chacun, de l'emploi qui peut en être fait, des avantages et des inconvéniens qui peuvent y être attachés, suivant la partie de l'enseignement ou la classe d'élèves à laquelle on prétend en appliquer l'usage.

La plupart des controverses ne sont nées peut-être que de ce qu'on n'a pas assez distingué, soit ces quatre ordres de signes, soit les applications spéciales que chacun d'eux doit obtenir.

Les gestes remplissent, dans l'enseignement de la langue, pour un enfant encore au berceau, un rôle nécessaire et plus considérable que nous ne le supposons : ils servent à imposer les premiers noms aux objets. Car il faut, pour établir la convention en vertu de laquelle ces noms sont imposés, avoir déjà un moyen de s'entendre; et, quoi qu'on en dise, nommer un objet, est, entre l'enfant et sa nour-

rice, une vraie convention, dont la nourrice fait la proposition et les avances. Mais ils sont promptement abandonnés, dès que la provision des mots acquis suffit pour établir une première voie de communication entre l'enfant et ceux qui l'entourent. Le même moyen se présente, également nécessaire, mais plus considérable encore, au début de l'instruction des sourds-muets. L'élève ici arrive pourvu d'un riche appareil de signes. C'est un avantage dont tous les instituteurs ont dû être frappés, qu'aucun d'eux n'a eu garde de négliger : ils sont unanimes sur la convenance de s'emparer de cet instrument déjà confectionné, et qui fournit une base si large pour les conventions futures. Mais s'est-on bien défini la vraie nature du secours qu'on en peut retirer? a-t-on déterminé la juste mesure dans laquelle il doit être renfermé? a-t-on suffisamment examiné et comment on peut ou quelquefois en abuser, ou le rendre plus utile?

Dès que le sourd-muet possède un signe pour représenter un objet, il n'est rien de plus simple, pour lui enseigner le mot correspondant de nos langues artificielles, que d'associer ce mot et ce signe l'un à l'autre. Si donc le sourd-muet avait des signes semblables pour toutes les idées que les termes de nos langues expriment, l'art se réduirait à une suite de traductions. Voilà le premier genre de secours qu'on peut tirer de cet instrument. En obtient-on, en effet, tous

les avantages qu'on en pourrait attendre? Nous sommes loin de le penser. Dans un institut où le sourd-muet reçoit un enseignement collectif, il n'est même guère possible de laisser à l'élève la liberté de produire toutes les ressources qu'il possède. Car la plupart des signes dont il est pourvu lui sont spécialement propres; ils lui sont individuels; il doit donc bientôt les abdiquer; il faut qu'il entre, dès le premier jour, dans les voies communes. Le maître est plus empressé de lui montrer, que de l'interroger. Dans les instituts même où le langage mimique sert de base à l'enseignement, ce sont des signes nouveaux, en usage dans le commerce général de l'établissement, qui viennent remplacer ceux que l'élève arrivant avait apportés avec lui. Il s'opère donc, pour lui, une double traduction : celle de sa pantomime particulière en celle qui est commune à ses camarades; celle de la pantomime commune en la langue qu'on lui enseigne. La première de ces deux traductions, il est vrai, est aussi facile que rapide; on s'en aperçoit à peine. De plus, l'instituteur peut retirer de la provision de signes apportée par son élève, un second avantage non moins considérable que le précédent, moins apprécié, toutefois, et bien moins mis à profit : c'est la lumière qu'il aurait à puiser dans ces témoignages vivans, pour pénétrer dans le cœur et l'esprit de l'élève désormais confié à ses soins, et qu'il lui est si nécessaire

de bien connaître. Les signes propres au sourd-muet, lorsqu'ils sont le produit de sa création individuelle et spontanée, produisent en relief, mettent en scène tous les secrets de l'état intellectuel et moral auquel il est parvenu, secrets ignorés de lui-même, et dont en vain on lui demanderait compte. Ils nous offrent l'image et la garantie tout ensemble, des dispositions du sourd-muet, la mesure de sa capacité présente. Avec eux, nous dresserons l'inventaire des idées que le sourd-muet a déjà acquises; nous découvrirons par quels liens ces idées s'unissent entre elles, sous quels rapports l'enfant a considéré les objets, les déductions qu'il a su déjà concevoir; nous découvrirons la marche et la tendance de son esprit, et ce qui constitue sa manière de penser, en tout si peu semblable à la nôtre. Pour recueillir toutes ces lumières, les signes qu'il faut consulter, ce ne sont pas, comme on le voit, ceux qu'il acquiert par des échanges, dans l'institution où il vient recevoir un enseignement collectif : ce sont ceux qu'il possédait en y entrant. Ce qui nous porte à penser qu'on n'a pas pris encore assez de soins pour les noter, les observer, les enregistrer, c'est qu'aucun recueil de ce genre, quoique bien propre à piquer la curiosité, n'a été publié jusqu'à ce jour.

Il est un troisième avantage dont le prix sera senti par les instituteurs exercés à connaître les vrais ressorts dont dépend le succès de l'enseigne-

ment : c'est qu'à l'aide des signes dont le sourd-muet est l'auteur, on peut, dès le début, lui faire prendre une plus grande coopération à sa propre instruction; on l'appelle à agir, à se produire; on le met en scène. L'élève alors vient au-devant de son maître; il questionne, et on lui répond; c'est lui qui demande les mots, plutôt que ce n'est l'instituteur qui les donne.

Pendant que ce concours actif, par lequel il coopère à l'enseignement, excite l'élève, l'encourage, l'adoption de son propre langage par le maître qui le reçoit, lui inspire envers celui-ci bien plus de confiance : il sait qu'il en est mieux compris; il s'établit entre eux des rapports plus intimes. L'un s'ouvrant à l'autre avec un plus entier abandon, obéit en retour avec moins de résistance et moins d'efforts, aux directions qu'il en reçoit.

Ces quatre genres de secours se présentent, comme on voit, dans la première période de l'éducation du sourd-muet; mais ils lui sont spéciaux; ils cessent à peu près avec elle. L'utilité qu'on peut trouver à en conserver l'usage dans les périodes subséquentes, dépend d'un autre ordre de considérations. Ici, nous devons étudier, examiner jusqu'à quel point leur emploi habituel peut contribuer au double succès des opérations de l'esprit et à l'étude de la langue; nous devons pénétrer par conséquent dans les propriétés qui caractérisent la pantomime comme un système de signes.

On ne saurait attendre sans doute du langage mimique institué par un pauvre sourd-muet livré à ses seuls efforts, une régularité, une exactitude qui suppose, soit des observations faites avec soin et méthode sur les objets qui l'entourent, soit des réflexions profondes et délicates sur ce qui se passe en lui-même. Mais, moins il peut mettre d'art dans cette création, plus on se flatte de le trouver du moins fidèle aux indications de la nature. Cette attente pourrait bien n'être pas entièrement satisfaite.

Le langage mimique institué par le sourd-muet isolé, est en partie le produit de la nature, en partie celui des circonstances. Tout ce qu'il doit à cette première origine aura un caractère universel et constant : ce sera un langage fondé sur l'intuition elle-même. Tout ce qu'il empruntera à la seconde origine sera fortuit, par conséquent mobile, incertain, spécial; ce sera un langage fondé uniquement sur l'habitude particulière à celui qui l'emploie.

Faisons la part de ce qui doit être rapporté à ces deux origines.

Il y a trois ordres d'élémens dans la pantomime :

Le premier comprend ces phénomènes extérieurs répandus sur nos organes, par l'effet spontané des phénomènes intérieurs de l'âme; il comprend l'attitude, certains gestes involontaires, l'expression générale des traits, celle qui se peint

sur le front, se dessine sur les lèvres, mais surtout cette indéfinissable vertu du regard qui semble ouvrir le passage aux rayons qui s'échappent, en traits rapides, du foyer de l'intelligence. Ces signes furent des signes, avant même que celui qui les produit songeât à leur donner ce caractère. Ils appartiennent en entier à la nature; car ils sont fondés sur les lois de notre organisation elle-même; ils révèlent notre pensée à notre insu, et quelquefois même contre notre volonté réfléchie. Mais ils ont, en général, quelque chose de vague et d'indéterminé; il est rare qu'ils rappellent une idée spéciale, précise, circonscrite : ils expriment plutôt une disposition, une émotion, un sentiment, qu'une conception proprement dite.

Le second ordre d'élémens comprend une espèce de copies que la pantomime peut exécuter, en s'emparant des formes et des mouvemens qui appartiennent, soit aux objets, soit aux actions, lorsqu'en effet les uns et les autres se caractérisent par des formes et des mouvemens que les gestes peuvent imiter. Ici la réflexion commence déjà à prendre une part dans l'institution du signe; ce signe a été choisi à dessein : il a fallu observer, imiter, avec l'intention de se faire entendre. Cependant on peut dire que ce langage est en quelque sorte suggéré par la nature, puisque c'est elle-même qui a placé en nous l'instinct de l'imitation : il est d'ailleurs en partie autorisé par la nature, en tant

du moins que l'imitation sur laquelle il repose a emprunté ses modèles à la réalité, et en tant aussi que les formes ou les mouvemens qu'elle a puisés dans la réalité, sont bien en effet les caractères généraux et constans des choses. Mais ce second ordre de signes est en partie aussi le produit des circonstances : car, entre les mouvemens et les formes qui pouvaient être imités, il est fait un choix; ce choix, souvent irréfléchi, fait au hasard, dépend de l'aspect sous lequel un objet s'est offert, des dispositions dans lequelles se trouvait celui qui l'observait, du lieu, du temps, des accessoires; souvent même ces formes, ces mouvemens, n'appartiennent point en propre au modèle de la prétendue imitation : quoique fidèlement copiés, ils ont été saisis d'après un accident passager. Les copies qui constituent cette espèce de signes sont nécessairement incomplètes, et d'autant plus incomplètes, qu'elles sont plus simples et plus abrégées; car l'imitation de la pantomime n'a de pouvoir que pour reproduire une portion très limitée des propriétés des objets.

Le troisième ordre d'élémens, enfin, comprend les métaphores : c'est celui à l'aide duquel la pantomime cherche à faire supposer et concevoir, du moins, ce qu'il lui est refusé de peindre par l'imitation. C'est ainsi qu'elle fait concevoir la cause, par son effet ou son instrument, le tout par ses parties, l'antécédent par le conséquent, le contraire

par son contraire. Ici l'art et la réflexion ont une part plus considérable encore à l'institution du signe ; mais ici également le langage de la pantomime est non seulement légitimé, mais même en quelque sorte inspiré par la nature. Il est légitimé par la nature, en tant que les associations sur lesquelles il s'appuie représentent en effet l'enchaînement non seulement réel, mais constant et général, qui existe entre les phénomènes. Voici maintenant la part des circonstances : il y a un choix à faire entre les diverses relations qu'on peut emprunter pour en tirer une métaphore ; une circonstance purement accidentelle, le caprice, le hasard peut souvent en décider. La métaphore peut aussi être empruntée à une relation passagère ou spéciale. Ces métaphores sont souvent incertaines, soit parce que la relation sur laquelle elles se fondent n'est point assez bien reconnue ; soit parce que cette relation, se trouvant commune à plusieurs objets à la fois, laisse flotter l'esprit entre eux ; soit enfin parce qu'on ne saisit pas au premier abord le genre de relation lui-même sur lequel la métaphore se fonde.

Si donc il y a, dans la pantomime, des signes qu'on pourrait appeler infaillibles et complets, et qui s'expliquent d'eux-mêmes, au premier instant, pour tous les hommes, d'une manière aussi constante que générale, il en est aussi qui, même

quoique avoués par la nature, demeurent encore incomplets, et dont la signification ne s'achève qu'avec le secours d'une réflexion très attentive, ou d'une certaine habitude, ou de quelques accessoires propres à l'expliquer. Nous avons des exemples connus de ces deux genres de signes mimiques. Nous retrouvons le premier dans les gestes qu'un voyageur emploie pour se faire comprendre dans un pays dont la langue lui est inconnue; nous les trouvons dans ces scènes de pantomime qui sont quelquefois exécutées sur nos théâtres. Nous observons continuellement le second, dans le débit des orateurs, des acteurs, dans les gestes qui accompagnent le discours chez les gens du peuple, et les paroles chez les personnes à imagination vive ou animées d'une passion forte. Le premier genre de signes s'explique subitement, et par lui seul : le second ne peut que servir de cortége à la parole; il s'identifie avec elle; il l'anime, comme il en est éclairé; il la commente, pendant qu'il est à son tour interprété par elle.

Que si la pantomime, alors même qu'elle est avouée par la nature, n'a souvent qu'une valeur incomplète, qu'un effet incertain; si elle a souvent besoin alors d'être achevée par le discours, que sera-ce de celle qui n'a son origine que dans les circonstances, ou du moins qui a, dans les circonstances, sa source principale? Ce sera un langage plus ou moins arbitraire, dont la valeur

sera commune seulement à ceux que le hasard aura placés dans des circonstances semblables. Or, tel est fréquemment le langage mimique imaginé par le sourd-muet, lorsqu'il est encore livré à lui-même. Comment pourrait-il faire mieux, dans son ignorance, avec une attention peu exercée, et encore si fortement asservie à l'empire des circonstances?

Du concours de ces différentes causes résultent, dans le langage mimique du sourd-muet tel qu'il l'a lui-même institué, les imperfections suivantes:

1°. Ce langage est, en partie, à sa naissance, particulier à son auteur, et, pour nous servir de l'expression de M. Eschke, il offre autant de dialectes qu'il y a d'individus qui l'emploient.

2°. Lorsque, par des concessions ou des échanges, il devient commun à plusieurs sourds-muets, il prend dès-lors, en partie aussi, un caractère conventionnel, et chaque communauté de sourds-muets aurait également son dialecte distinct.

3°. Il est quelquefois arbitraire : car ce qui a frappé le regard de l'inventeur dans un objet, peut ne point appartenir à cet objet, ou ne s'y être rencontré que par accident.

4°. Il est quelquefois variable : les circonstances qui ont influé sur sa formation venant à changer, l'inventeur corrige l'erreur qu'il avait commise, peut-être, il est vrai, pour en commettre une autre.

5°. Il est souvent indéterminé : car le caractère qui, dans un objet, a frappé le regard de l'inventeur, peut bien n'être pas spécial à cet objet, ou convenir également à d'autres.

6°. Il est ordinairement plus propre à frapper l'imagination qu'à éclairer l'esprit : car les observations dont il est le fruit ont été inévitablement très superficielles ; et les traits qui auront été saisis dans un objet appartiendront plutôt à ses apparences sensibles, qu'à ses propriétés réelles et constitutives.

7°. Le dictionnaire du sourd-muet sera très pauvre : il ne peut avoir plus de signes qu'il n'a acquis de connaissances, ou fait de réflexions sur lui-même.

8°. Ce dictionnaire ne formera point un ensemble systématique : il sera sans méthode, sans plan ; il ne sera point composé d'après un ordre constant d'analogie.

9°. Le langage mimique du sourd-muet est peu analytique : la pensée n'y est pas décomposée en ses élémens ; les propositions sont représentées par un seul terme.

Une extrême ambiguité doit donc rester empreinte dans la nomenclature mimique que le sourd-muet s'est instituée, surtout aux yeux de ceux qui, ne vivant point avec lui, ne peuvent s'être associés à ses habitudes. Les imitations seront incomplètes, les métaphores équivoques, les

associations arbitraires ou fortuites. C'est en effet ce que confirme l'expérience journalière.

Le langage mimique du sourd-muet a certainement sa syntaxe : car souvent il exprime un tableau, en détaillant successivement les diverses parties qui le composent. Mais cette syntaxe ressemble plus à la combinaison qui produit nos périodes, qu'à celle dont résultent nos propositions. Elle est d'ailleurs très imparfaite, sans lien grammatical. L'ordre et le concours des scènes y marquent seuls leurs fonctions.

Dans cette syntaxe, l'inversion prévaudra toujours : car notre ordre direct de construction se fonde sur des rapports métaphysiques que le sourd-muet ne peut soupçonner. La marche que nous appelons inversive est celle qui s'offre la première, celle que suggère l'élan de l'imagination, lorsque seule elle préside encore au langage. Il en est, à cet égard, du sourd-muet comme des enfans, comme de tous les peuples dans le premier âge de la civilisation.

Cette syntaxe sera fort elliptique : car le sourd-muet, peu exercé aux communications du langage, suppose que ce qui lui suffit à lui-même, pour rappeler tout l'ensemble d'un tableau qui lui est familier, suffit pour le représenter aux autres.

La syntaxe propre au langage du sourd-muet est donc aussi éloignée qu'il est possible des conditions philosophiques, et cela devait être ainsi.

Les imperfections que nous venons de signaler dans le langage mimique que le sourd-muet livré à lui-même a pu se créer par ses seuls efforts, montrent assez combien il serait peu utile de le conserver, sous cette forme, au-delà de la première période de son éducation; elles font découvrir aussi les réformes que ce langage doit subir pour devenir, dans l'instruction, un instrument favorable.

Mais il faut se garder, en corrigeant, de dénaturer ce langage, de lui faire violence, de lui enlever sa physionomie originale. Il faut aussi, autant qu'il est possible, conduire le sourd-muet à le rectifier de lui-même, plutôt que de donner la réforme toute faite. C'est en conduisant l'élève à mieux observer, à mieux réfléchir, qu'on lui fera achever et perfectionner son ouvrage; en apprenant à mieux voir, à mieux se rendre compte de ce qu'il a vu, il apprendra naturellement à en donner une peinture plus fidèle. Ainsi rectifiés, les signes mimiques du sourd-muet redeviendront plus conformes à la nature, qu'ils ne l'étaient à leur première création. Ce n'est pas le seul exemple où les ouvrages de l'art sont plus fidèles à la nature, que ceux de l'irréflexion et d'un aveugle instinct qu'on prend pour l'inspiration de la nature elle-même.

Ainsi rectifiés, les signes mimiques pourront rendre deux sortes d'office à l'intelligence : ils favoriseront, à quelques égards, l'intuition; ils porteront dans l'imagination un principe de vie.

Ce qui, dans les signes mimiques, est véritablement dérivé des sources de la nature, devient un moyen d'intuition pour l'esprit; c'est une empreinte levée sur l'objet, qui le fait encore revivre aux regards.

Toutefois le signe mimique, pour opérer à lui seul le phénomène complet de l'intuition, doit être du nombre de ceux qui sont compris, dès le premier moment, sans hésitation, par tous les hommes, et dont l'effet est aussi infaillible que constant et général. Or, le nombre en est fort limité; ils ne peuvent dépasser une certaine sphère d'idées; ils n'occupent que le portique de la science.

Les signes mimiques dont l'effet, quoique en partie fondé sur la nature, ne peut s'achever sans le secours d'une explication, exposeraient l'esprit, s'ils lui étaient offerts seuls et d'une manière absolue, à de pénibles incertitudes, à de fréquentes méprises. En s'unissant au langage conventionnel, comme le débit de nos orateurs, il pourra sans danger ramener autour de ce langage une auréole de lumière; il pourra accompagner une définition, pour en confirmer, en résumer les principaux traits. Il sera, pour l'instruction, un heureux auxiliaire.

Ainsi employés, les signes mimiques fidèles à la nature, c'est-à-dire à la vérité elle-même, deviendront comme une espèce de sceau que l'on imposera sur les mots de nos langues, pour leur im-

primer leur valeur; ils seront comme le coin à l'aide duquel sera frappée cette monnaie de l'intelligence, qui doit circuler dans le commerce de la société, et dont l'empreinte doit en garantir le bon aloi.

La pantomime ne peut avoir ni la délicatesse ni la richesse du dessin; elle ne peut, comme lui, déployer à la fois sous nos yeux un groupe de formes variées : mais elle a une puissance qui manque au dessin, celle de pouvoir reproduire le mouvement, et cela lui donne sur l'imagination une énergique influence. Le mouvement est, dans la pantomime, l'expression de la vie; c'est l'homme lui-même qui est en action et en scène. Toutes les idées qui ont l'homme pour objet y sont exprimées d'une manière directe; les autres mêmes y sont personnifiées. Celui qui parle, devenu actif, s'anime par son propre feu, et cette chaleur se communique à ceux qui l'écoutent. Le spectateur se met à sa place, entre dans ses impressions, s'identifie avec lui : car il retrouve, dans cette active démonstration, ce qu'il ferait lui-même en une situation semblable. Le regard, la physionomie entière accompagne les attitudes, les gestes s'adressent immédiatement à l'âme, en trahissant les secrets de l'âme. L'instinct de la sympathie entraîne le spectateur à imiter et à reproduire, en quelque sorte, par la pensée, l'action dont se compose la pantomime dont il est témoin. Ce ne sont plus

seulement les idées de l'acteur qu'il conçoit; ce sont ses dispositions elles-mêmes, ses sentimens, ses émotions, auxquels il s'identifie. De là vient que le langage d'action est empreint d'une si puissante éloquence. Si les productions des arts du dessin doivent restituer au sourd-muet la poésie cachée de la parole émise par la voix humaine, la pantomime lui restituera l'éloquence dont les accens de cette voix étaient doués, lorsque, par leurs modulations diverses, ils devenaient l'interprète des mystères du cœur.

Mais, une fois que les mots de nos langues correspondant à cet ordre de signes mimiques auront été donnés aux sourds-muets, qu'ils auront été *monétisés* par cette vigoureuse empreinte, sera-t-il nécessaire, sera-t-il utile que les mêmes signes mimiques continuent à trouver place dans ses entretiens ordinaires? Pourquoi alors ferait-il exception? pourquoi joindrait-il un second langage à celui qui lui est commun avec nous, et auquel il a été initié? Pourquoi continuerait-il à interposer ce langage primitif qui lui était propre, entre la pensée et les langues conventionnelles? Pourquoi ne lui suffirait-il pas, comme à nous, d'associer désormais directement celle-là à celles-ci, puisque les liens qui les unissent sont formés et reconnus? Rappelons-le sans cesse : il faut que le sourd-muet rentre dans nos rangs; qu'il redevienne l'un des nôtres. C'est la langue de son pays qu'on veut lui

faire acquérir; elle doit devenir pour lui ce qu'elle est pour l'enfant ordinaire, ce qu'elle est pour nous : sa langue maternelle. Or, l'adoption de la langue de son pays ne sera jamais pleine et sincère, s'il continue à n'y voir que la traduction de ses propres signes; elle ne sera point sa langue maternelle; elle demeurera pour lui ce que sont pour nous les langues savantes. Donnant la préférence à l'idiome qu'il apporta, c'est dans cet idiome qu'il continuera de penser en secret. Les discours que nous lui adresserons n'auront point pour lui le même genre de valeur que pour nous; ils ne s'adresseront pas immédiatement à son esprit. Il sera au milieu de nous comme un voyageur qui interprète sans cesse et tout bas, ce qu'il entend dire, et qui réfléchit à la manière dont il s'y prendra pour se faire comprendre dans un idiome qui n'est pas le sien. L'association des idées aux mots sera moins étroite; les expressions seront moins rapides, moins vraies, moins correctes; les entretiens eux-mêmes, moins familiers et moins intimes.

Il est une comparaison que nous croyons avoir vue quelque part, et qui donne à l'observation que nous faisons ici une évidence trop sensible pour que nous n'aimions pas à la reproduire. Un Français qui, pour apprendre l'anglais, prendrait un maître d'anglais, mais continuerait d'habiter en France, et d'employer la langue française pendant le temps qui s'écoule hors des heures de ses leçons,

nous représente le sourd-muet conservant l'usage de ses signes, en apprenant la langue conventionnelle de son pays. Si le premier veut apprendre promptement la langue anglaise, se l'approprier réellement, il passera en Angleterre, il s'enfermera dans une famille, dans une société, où cette langue soit seule en usage. Il faut que le sourd-muet ait le courage de s'interdire souvent le langage qu'il s'était fait, et presque de l'oublier momentanément, s'il veut être véritablement initié à celui qui est en circulation parmi ses semblables. Sans doute, il y a, entre le langage mimique du sourd-muet et nos idiomes conventionnels, une distance bien plus considérable que celle qui existe entre les deux langues anglaise et française : mais c'est précisément ce qui rend plus difficile encore au sourd-muet l'adoption franche et entière de nos idiomes; c'est ce qui lui rend plus nécessaire les exercices propres à rapprocher notre langue conventionnelle du tableau de la pensée. Pour le familiariser avec notre langue, il faut le familiariser avec notre manière de concevoir, dont il est détourné par le langage qui lui est propre.

On peut, du reste, en être certain : les sourds-muets, réunis entre eux, n'abdiqueront point, dans leurs mutuels entretiens, ce langage mimique qui leur est justement cher, qui est celui de leur première enfance, qui est si rapide et si animé. Le maître lui-même continuera d'y recourir quel-

quefois, lorsqu'il aura besoin de réveiller vivement une idée assoupie, de porter la lumière sur un point trop obscur, de s'assurer s'il a été bien compris; mais, il en usera chaque jour avec une plus grande sobriété, à mesure qu'il avancera dans son ouvrage.

Nous venons de voir comment l'instituteur s'empare des signes mimiques apportés par son élève, et comment il concourt à en opérer la rectification; il va en faire l'objet d'une troisième opération : il va s'en servir pour composer des scènes mimiques, plus ou moins développées, qui seront employées, comme autant de définitions, pour expliquer les mots de nos langues.

Lorsque nous ne trouvons pas le mot d'une idée présente à notre esprit et que nous voulons exprimer, nous employons une périphrase. Nous employons une périphrase encore, lorsque, traduisant un texte, nous rencontrons une expression de la langue savante, qui n'a point de corrélatif dans la nôtre. L'extrême pauvreté du langage que le sourd-muet apporte avec lui, le place continuellement dans un situation semblable; il n'a pas de signe correspondant à la plupart des mots que l'instituteur voudrait lui enseigner; il n'a pas même les idées exprimées par ces mots. La pantomime n'offre que pour un nombre très circonscrit d'idées simples et familières, des signes dont l'intelligence soit infaillible, prompte, générale et con-

stante. Que fera l'instituteur pour expliquer et traduire le nouveau mot? il emploiera une périphrase mimique. Dans cette périphrase, tous les signes élémentaires, nous le supposons du moins en ce moment, seront exclusivement empruntés au langage propre du sourd-muet; leur assemblage seul sera l'ouvrage du maître. Le premier aura fourni les matériaux; le second sera l'architecte.

Ce sont ces périphrases, ces descriptions, ces scènes mimiques qui composent généralement le dictionnaire auquel l'abbé Sicard a donné le nom de *Théorie des Signes*. Mais elles peuvent varier jusqu'à l'infini, suivant le génie de celui qui les emploie, et les dispositions de celui auquel elles s'adressent. Souvent elles ne sont point prévues à l'avance: elles sont suggérées à l'instituteur, pendant le cours même de ses leçons, suivant les obstacles qu'il rencontre dans l'esprit de son élève, selon l'effet qu'il produit, les perspectives qui s'offrent à lui. C'est alors une sorte d'improvisation à laquelle la présence même de l'élève, et les impressions qu'il reçoit donnent quelquefois les formes les plus heureuses.

Ces descriptions, en l'absence des objets eux-mêmes, en l'absence des dessins qui pourraient les remettre sous les yeux, viendront au secours des esprits faibles encore et peu exercés; elles seront des définitions vivantes. Accompagnant les explications logiques elles-mêmes, elles en forme-

ront le commentaire; elles rempliront un rôle semblable à celui que, dans l'enseignement classique ordinaire, dans nos discours mêmes et nos écrits, jouent les comparaisons, les exemples et les métaphores : elles répandront sur l'étude les lumières de l'intuition; elles soutiendront l'attention; elles prêteront des teintes plus vives aux images; elles animeront et orneront l'enseignement; elles remédieront à la sécheresse des exercices; elles serviront encore d'épreuve et de contrôle pour le succès des démonstrations. On pourra y avoir recours, pour reconnaître si l'élève a bien saisi le véritable sens des expressions de nos langues, en ramenant son esprit à la contemplation réelle des choses. Elles lui serviront de préservatif contre le danger de cette illusion si commune et si fâcheuse à laquelle l'enseignement ordinaire ne nous expose que trop, celle de croire que nous pensons et raisonnons réellement, quand nous ne faisons que combiner mécaniquement des mots dans notre mémoire.

Cependant, ces périphrases mimiques seront elles-mêmes sujettes à plusieurs imperfections. Les descriptions seront souvent incomplètes; les définitions générales, prenant la forme des exemples particuliers, se trouveront quelquefois trop restreintes; les allégories auxquelles on aura recours pour soumettre à une description sensible des notions inaccessibles aux sens, seront fréquemment

vagues, obscures, inexactes. L'instituteur exercé dans l'analyse philosophique des idées se défendra, autant qu'il lui sera possible, des écarts auxquels l'imagination peut entraîner dans cette espèce de peinture. Il s'efforcera de saisir, dans le sujet qui doit être ainsi mis en scène, les traits véritablement caractéristiques ; il ne prendra, dans l'exemple, que les circonstances par lesquelles il se rattache au genre ; il évitera de matérialiser ce qui appartient à la haute région de l'intelligence. Mais, quelque soin qu'il se donne, s'il réussit à ne point jeter dans l'erreur l'esprit de son élève, il ne saura toujours prévenir ses incertitudes. Car, il est des sujets qui, désignés par un mot simple dans nos langues, exigeraient, pour être fidèlement décrits dans le langage mimique, un développement hors de mesure. La notion générale tend toujours d'elle-même à se replonger dans les spécialités ; elle ne s'en tient détachée que par les mêmes moyens à l'aide desquels elle en est sortie, par les comparaisons méthodiques. Les phénomènes de la vie intérieure, de la vie intellectuelle et morale, n'avouent jamais comme leurs légitimes images, les symboles empruntés à la nature visible. Ils s'inquiètent à bon droit d'un langage emblématique qui altère leur essence, et qui les travestit en les dégradant.

Vouloir peindre fidèlement aux yeux toutes les productions de la pensée humaine, d'une manière

satisfaisante pour les besoins d'une instruction sérieuse, c'est entreprendre au-delà de la puissance de l'art.

Lorsqu'une expression de la langue, encore inconnue à l'élève, et dont on veut lui expliquer la signification, peut être définie à l'aide de mots déjà connus, il convient souvent d'employer en effet ceux-ci, pour donner l'intelligence de celle-là. Cette marche est utile pour confirmer de plus en plus la valeur déjà imprimée aux termes dont l'élève est en possession, pour la faire reconnaître, la rectifier au besoin, en retrouvant ces mêmes termes dans des combinaisons nouvelles et variées; elle est utile pour familiariser l'esprit avec les divers rapports qui unissent entre elles les expressions de nos langues, d'après l'analogie des rapports qui existent entre les idées correspondantes. C'est à l'aide de ces exercices que la langue formera, pour l'élève, un tissu étroitement lié, que les mots s'appelleront réciproquement, que l'esprit deviendra capable d'exécuter ces transformations qui, soit par les combinaisons, soit par les analyses, s'opèrent continuellement dans l'emploi que nous faisons de la langue. Les mots doivent naître les uns des autres, pour que leur consanguinité soit établie: moins cette consanguinité est marquée par l'analogie des formes, dans nos langues conventionnelles, plus il est nécessaire qu'elle soit reconnue par de fréquens rapprochemens qui accoutument

l'esprit à les distribuer en familles, d'après leur enchaînement logique.

Nous serions enclin à penser que l'emploi des descriptions mimiques dans les dernières périodes de l'éducation, doit en général être plutôt indiqué par des conseils, que prescrit par des règles positives; qu'il doit être abandonné à la sagacité de l'instituteur. C'est lui seul qui, placé en présence de son élève, peut bien juger le moment où il est nécessaire de remonter aux premières origines, de ramener sur ses explications la lumière empruntée à la réalité des choses.

CHAPITRE VIII.

Continuation du précédent. — Des Signes méthodiques, soit figuratifs, soit de rappel; soit de nomenclature, soit grammaticaux.

Le langage mimique institué par le sourd-muet, et qu'il apporte lui-même avant son instruction, est extrêmement pauvre; il n'a, d'ailleurs, dans ses formes, aucune ressemblance avec nos langues artificielles. Il ne peut, en effet, s'étendre au-delà du cercle très étroit des idées que le sourd-muet a pu acquérir, livré à lui-même, soit en observant, soit par la réflexion ; il doit porter l'empreinte de la manière de concevoir qui est particulière à son auteur.

On a donc imaginé de compléter ce langage, en lui donnant de nouveaux signes pour exprimer toutes les idées qui sont représentées dans les dictionnaires de nos langues, et de lui imposer de nouvelles formes qui le missent en rapport avec notre syntaxe. De là, ce double ordre de signes artificiels, conçus par l'instituteur, auxquels l'abbé de l'Épée a donné le titre de *Signes méthodiques*, dont les uns ont une valeur de nomenclature, les autres une simple valeur grammaticale.

C'est le quatrième et dernier terme de l'élaboration que subit le langage mimique. Mais on comprend que, dans cette élaboration, le langage mimique peut conserver ou perdre, plus ou moins, les traces de l'analogie, pour adopter des formes arbitraires et conventionnelles. On conçoit aussi que l'instituteur peut, en le créant, interroger encore plus ou moins ses élèves, se laisser guider par eux; ou bien instituer entièrement, d'après ses vues personnelles, les signes dont il se compose. Ici donc une carrière en quelque sorte indéfinie, est ouverte pour l'instituteur.

Pour apprécier avec équité et certitude le mérite d'un pareil système, il ne suffit pas de le considérer dans les essais qui en ont été faits jusqu'à ce jour; il faut pouvoir aussi l'embrasser avec les perfectionnemens qu'il peut encore recevoir; et, pour prévoir ces perfectionnemens, pénétrer dans sa nature même, afin d'en explorer toutes les ressources.

Ainsi que tous les systèmes de signes que nous avons examinés jusqu'à présent, ce langage peut être considéré dans une double fonction, comme instrument des opérations de l'esprit, comme moyen de communication entre les hommes. Mais, considéré comme moyen direct de communication entre les hommes, ses succès dépendront de la fidélité et de la clarté de l'imitation qu'il

saura observer : ses propriétés seront donc, sous ce second rapport, subordonnées à celles dont il jouira comme instrument de l'intelligence. Il faut le dire d'ailleurs : ses inventeurs et ceux qui l'emploient, quoiqu'en revendiquant pour lui le titre d'un langage naturel et universel, ne s'en sont point cependant servis jusqu'à ce jour pour fournir au sourd-muet un moyen de commercer habituellement avec ses semblables ; ils n'y ont guère cherché qu'un intermédiaire qui, placé entre les idées de l'esprit et les mots de nos langues artificielles, pût leur servir de lien, les mettre en rapport, et comme en présence les uns des autres. Toutefois il restera à savoir si le commerce habituel du sourd-muet avec la société humaine, ne trouvant pas de nouveaux secours dans les signes méthodiques, n'y rencontrerait pas, sous un autre rapport, des obstacles inattendus.

Apportons à l'examen de ces questions délicates, encore obscures, soumises encore à l'influence de préventions contraires, tout le soin qu'elles exigent, toute l'impartialité dont nous sommes capable.

Et d'abord, l'interposition des signes méthodiques entre les idées de l'esprit et les mots de nos langues, est-elle nécessaire pour donner au sourd-muet l'intelligence de nos langues ?

On pourrait s'étonner que nous posions ici cette question, si en effet quelques uns des partisans

des signes méthodiques n'avaient annoncé cette interposition comme une condition rigoureusement indispensable.

En effet, les résultats obtenus dans un grand nombre d'instituts de sourds-muets existans en diverses contrées de l'Europe, et qui n'ont point adopté le système des signes méthodiques, sont un témoignage aussi éclatant qu'authentique qui dépose contre cette prétendue nécessité. Les élèves formés sans ce secours parviennent aussi à l'intelligence de la langue : ils ne répètent point mécaniquement les mots; ils leur attribuent aussi une valeur exacte et réelle; ils comprennent, se font comprendre. Les faits sont là; ils ne sauraient être contestés : ils suffisent pour répondre.

Mais pourquoi cette interposition serait-elle plus nécessaire au sourd-muet qu'à l'enfant ordinaire? Pourquoi, chez le sourd-muet, les mots de la langue ne s'associeraient-ils pas directement et immédiatement aux idées, comme chez les enfans ordinaires? Ces mots ne présentent-ils pas aux uns, comme aux autres, un caractère également arbitraire et conventionnel? Les mêmes conventions qui suffisent à ceux-ci pour en déterminer la valeur, ne suffisent-elles pas à celui-là? Pourquoi le premier ne serait-il pas initié, comme les seconds, à ces conventions? N'a-t-il pas les mêmes moyens pour les découvrir et les adopter?

Nous l'avons reconnu : au début de l'instruction

du sourd-muet, comme au début de celle qui est donnée à l'enfant en bas âge, il est nécessaire de recourir à quelques signes mimiques, aux signes indicateurs, par exemple, et à quelques uns de ceux dont l'expression est plus frappante, plus familière, pour établir les premières communications. Mais, bientôt, il s'offre divers autres moyens de s'entendre; et, supposer que chaque mot de la langue ait besoin d'un signe mimique institué *ad hoc*, pour lui servir d'interprète, c'est aller contre l'évidence des choses.

On insiste et l'on dit : « Les autres procédés ne « conduisant point par eux-mêmes aux idées, ne « peuvent mener à l'intelligence des mots ; cette « fonction est un privilége réservé au langage mi- « mique, lequel peint les idées elles-mêmes. » Sans doute les autres procédés qui servent uniquement à former les mots de nos langues, ne conduisent point par eux-mêmes aux idées. Et qui a jamais prétendu leur attribuer ce privilége? Les mots de nos langues elles-mêmes ne conduisent point aux idées; ils ne font que les recueillir, s'y attacher, lorsqu'elles s'en approchent. C'est le propre de tout système de signes conventionnels : n'ayant point de rapport direct et naturel avec les valeurs qu'ils reçoivent, il faut bien que, par un moyen quelconque, on fasse naître les idées qu'ils sont destinés à exprimer, qu'on mette ces idées en leur présence, et qu'on fonde alors, entre les idées et

les signes, l'alliance qui doit les unir. C'est ainsi que la parole, dans les langues articulées, reçoit le dépôt que l'intelligence lui confie. Sans doute aussi, lorsque les mots ne conduisent pas par eux-mêmes aux idées, il faut bien que les idées soient conduites auprès des mots. Mais quel sera ce guide? et pourquoi le langage mimique sera-t-il toujours nécessairement ce guide? Depuis quand les signes mimiques sont-ils les seuls moyens d'interpréter un mot, ou de faire apparaître une idée dans l'entendement? La présence de l'objet lui-même, et à défaut, son image retracée dans un dessin, ne sont-ils pas déjà des guides sûrs? Une idée ne peut-elle pas en exciter une autre, à l'aide de l'association qui les unit, et alors ne remplira-t-elle pas une fonction semblable? Les circonstances dont le concours suggère une idée et la réveille, ne suffisent-elles pas pour la mettre ainsi en présence du nom qu'elle doit revêtir? Enfin, les mots dont la valeur est déjà connue ne donnent-ils pas les élémens nécessaires pour constituer, ou l'idée complexe qui naîtra de leur combinaison, ou la notion abstraite qui se formera de ce que leurs valeurs ont de commun, et ne fournissent-ils pas ainsi, avec autant de précision que de certitude, la valeur du terme nouveau que devra investir cette idée ou cette notion?

Mais, si la création des signes méthodiques n'est

pas une condition indispensable pour introduire le sourd-muet à l'intelligence de nos langues, n'est-elle pas du moins une combinaison utile? Quelle est la nature et la mesure de son utilité?

« La langue des signes méthodiques, nous dit-on, « sera utile comme un moyen de traduction. « N'est-ce pas par la voie de la traduction, que « nous apprenons, de la manière la plus régulière « et la plus certaine, les langues étrangères, les « langues savantes, sous la direction d'un profes- « seur? Le langage mimique n'est-il pas la langue « maternelle du sourd-muet? Qu'y a-t-il donc de « plus naturel, de plus raisonnable et de plus « simple, que de lui enseigner nos langues aussi « par des traductions tirées de la sienne? Ne doit-on « pas s'étonner que cette idée ait échappé si long- « temps aux instituteurs de sourds-muets, et qu'il « y en ait encore qui se refusent à son évidence? »

Nous concevons ce système, lorsqu'il s'agit de tirer parti des signes mimiques dont le sourd-muet est déjà pourvu; alors, en effet, la matière d'une traduction existe. Mais cette idée, quelque séduisante qu'elle paraisse au premier abord, est radicalement fausse, dès qu'on veut l'appliquer à un nouvel ordre de signes mimiques donnés au sourd-muet, pendant le cours de son éducation. Car, dans ce dernier cas, il faut, avant de traduire, créer d'abord une langue nouvelle, celle qui fournira le texte à la traduction. Dans l'enseignement

par la voie de traduction, les termes de la langue à laquelle on emprunte le texte sont déjà supposés connus; c'est-à-dire on suppose que l'élève possède déjà les idées que les termes expriment, et leurs rapports avec ceux-ci. Mais cette marche n'est plus suivie avec le même avantage, si au lieu de trouver devant soi le modèle auquel doit s'appliquer la traduction du texte, il faut commencer par faire la langue du texte elle-même. Nous avons sans doute des grammairiens qui ont voulu prêter des déclinaisons à la langue française, par le désir de la rapprocher des langues savantes; mais nous n'avons vu aucun professeur ajouter aux mots français des terminaisons grecques ou latines, ajouter au dictionnaire français de nouveaux mots, pour remplacer ceux qui lui manquent, en le comparant au dictionnaire grec ou allemand, afin de pouvoir mieux enseigner, à l'aide du français, l'allemand, le grec ou le latin. Si un sauvage débarquait sur nos rivages, empressés à lui donner l'usage de notre langue, irions-nous d'abord lui composer, dans son propre idiome, et une multitude de mots dont il est dépourvu, et des formes grammaticales qui lui manquent; lui faire un idiome semblable à notre langue, afin de lui rendre plus facile l'intelligence de celle-ci par une traduction fidèle? Notre sourd-muet est ce sauvage.

La traduction est-elle donc la seule voie pour expliquer les valeurs d'une langue encore incon-

nue? est-elle même la première voie et la plus directe? Non sans doute : il y a nécessairement une première langue qui ne s'enseigne point et ne peut s'enseigner de cette manière; il y a donc un autre mode pour l'enseigner. Traduire, c'est transporter, c'est faire rejaillir sur une nouvelle langue, la lumière qui éclaire déjà les expressions d'une autre antérieurement connue. La lumière est réfléchie, empruntée; comment s'était-elle d'abord produite? et pourquoi ne la ferait-on pas arriver directement sur le point qu'on veut éclairer?

Les langues qu'on enseigne par la traduction, sont les langues étrangères, les langues savantes. Celle qu'il s'agit d'enseigner au sourd-muet doit devenir, comme pour tous ses compatriotes, la langue maternelle. Les langues enseignées par la première de ces deux voies, ne contractent avec la pensée qu'une alliance médiate. Celle qui s'enseigne directement s'unit intimement à la pensée.

Au reste, cet enseignement du professeur, à l'aide de traductions et dans des leçons régulières, qu'on nous donne pour modèle, de quelle lenteur n'est-il pas atteint? Combien il est rare qu'il initie véritablement et pleinement l'élève dans la connaissance et l'usage de la langue? Placez, au contraire, l'élève dans une nécessité telle, qu'il soit contraint de comprendre cette langue, de la parler; que les circonstances, l'usage, l'exemple, de-

viennent ses maîtres! Combien alors ses progrès seront et plus complets et plus rapides. (1)

Mais, étudions de plus près les propriétés de ce nouveau langage mimique qu'il s'agit d'instituer, et dont on fera présent au sourd-muet. A cet effet, distinguons d'abord les signes de nomenclature et les signes grammaticaux.

Les signes de nomenclature peuvent être à leur tour distingués en trois classes :

Les uns porteront avec eux le cachet d'une imitation tellement exacte, fidèle et claire, qu'ils ne laisseront aucune incertitude à ceux qui en seront les témoins;

D'autres pourront être absolument arbitraires et conventionnels;

D'autres enfin réuniront à la fois ce double caractère. L'imitation se trouvant incomplète, la signification ne se révélant point infailliblement par

---

(1) Nous en avons en ce moment même sous les yeux un exemple curieux et remarquable. La colonie de jeunes Égyptiens qui a été envoyée naguère à Paris pour s'instruire dans nos sciences et dans nos arts, était réunie depuis un an dans un établissement où le français lui était enseigné par d'habiles professeurs. Cependant, ces jeunes gens avançaient peu, et toutes leurs études en étaient retardées, puisque celle de la langue française était le prélude nécessaire à toutes les autres. On a pris le parti de les disséminer deux à deux dans les principaux pensionnats de Paris, et en peu de temps ils ont été familiarisés avec notre langue.

elle-même, il faudra que les conventions et l'habitude suppléent à ce qui lui manque, déterminent ce qu'elle laisse d'indécis, fixent avec précision la valeur des signes.

Les signes de la première classe sont des signes figuratifs; ceux de la seconde ne sont que des signes de rappel; ceux de la troisième réunissent, mais imparfaitement, ce double caractère.

De ces trois combinaisons, la seconde nous paraît jugée déjà par ce qui précède, irrévocablement jugée. Cette création ne produirait qu'un appareil oiseux et embarrassant : car si les signes méthodiques qu'on prétend ajouter au langage mimique du sourd-muet, sont entièrement conventionnels, comme ceux de nos langues, quel genre de services pourront-ils rendre, en s'interposant entre nos langues et la pensée, si ce n'est d'en retarder, d'en affaiblir l'alliance? et si nos langues peuvent recevoir au même titre le dépôt des idées, pourquoi ne pas le leur confier directement? à quoi bon cette voie détournée? pourquoi ces deux langues parallèlement érigées, et dont l'une n'est d'aucun secours à l'autre? pourquoi des signes de rappel, particuliers au sourd-muet, quand il a, comme nous, les mots pour en remplir la fonction? pourquoi ces signes *de prononciation de mots*, comme on les appelle? Les mots n'ont pas besoin de signes, étant déjà signes eux-mêmes. Ce ne sont pas les mots qu'il s'agit de représenter dans le lan-

gage; mais bien les idées. Il n'en coûtera pas plus pour expliquer directement le mot lui-même, que pour expliquer le mot de rappel qu'on prétend lui substituer.

Il n'en est pas de même des signes de la première classe : à ceux-ci s'appliquent en partie les considérations que nous avons exposées dans les deux précédens chapitres.

De tels signes, images vraies et vivantes des objets, les remplacent en leur absence, comme le dessin, et ramènent ainsi sur l'interprétation des mots, la lumière de l'intuition. Ils sont donc une interprétation animée, immédiate, sensible. S'ils servent à fixer la valeur des termes, ils servent aussi à contrôler, à vérifier le sens qui y a été attaché. Ils deviennent comme une sorte de gymnastique continuelle pour l'intelligence.

L'enseignement de la langue, procédant par une voie semblable, prendra un caractère qui manque trop souvent peut-être à l'enseignement ordinaire. Il faudra que l'élève ait acquis l'idée de la chose, avant d'en posséder le nom; il faudra que, de concert avec son instituteur, il remonte à l'origine même de cette idée, il en aperçoive les rapports, il en marque les contours; il ne pourra se payer de vaines locutions.

Ce langage sera éloquent, poétique, en même temps qu'il sera véridique. S'il s'agit d'exprimer les sentimens de l'âme, les mouvemens de la vo-

lonté, il les reproduira avec une singulière énergie, les transmettra avec une sympathie puissante. S'il s'agit de décrire un phénomène, une action, la description sera pleine de vie; le spectateur sera transporté sur la scène; l'imagination fortement émue, concevra sous les plus vives couleurs le tableau qu'on aura voulu lui fournir. L'élève sera par là même aussi plus fortement intéressé à l'étude; elle excitera en lui une curiosité toujours renaissante; ce langage y mêlera de fréquentes émotions; il en fera une sorte de drame.

Si le signe mimique peut, en conservant le caractère d'une imitation suffisante, jouir aussi d'une certaine simplicité, il réunira la fonction de signe de rappel à celle de signe d'intuition. S'il parvenait à une extrême simplicité, il aurait, à cet égard, une supériorité marquée sur les signes de l'écriture et sur ceux des alphabets labial et oral, lesquels présentent toujours au sourd-muet une certaine complication de formes.

Le tableau exécuté à l'aide de la pantomime, aura, sur celui qui était exécuté par le dessin, cet avantage, que l'emploi pourra en être réciproque. Non seulement le sourd-muet sera continuellement en scène et en action, comme interlocuteur; mais plus habile que son maître dans l'emploi de ce genre de langage, il s'y portera avec ardeur. L'instituteur lui-même, s'il veut en effet, dans la création de ces signes nouveaux, atteindre à l'imi-

tation la plus exacte, ne pourra rien faire de mieux que d'en appeler à son élève, que de le prendre pour conseil et pour guide, ainsi que cela se pratique à l'Institut de Paris. Le sourd-muet continuant, dans la formation de ces signes nouveaux, le travail qu'il avait jadis exécuté pour son propre compte, jouera le rôle principal, sera le véritable inventeur. Cette active coopération, en lui faisant ressentir l'aiguillon d'une émulation salutaire, lui fera un devoir de bien observer, afin de peindre avec exactitude. Les signes méthodiques construits de la sorte seront donc une sorte de développement naturel du langage mimique, tel que le sourd-muet se l'était composé à lui-même; mais il sera l'ouvrage d'un sourd-muet plus instruit, exercé à mieux voir.

Au reste, et il ne faut pas l'oublier, ces signes du langage mimique ne peuvent jamais peindre qu'un objet déjà connu; ils ne peuvent, par eux-mêmes, étendre les connaissances.

Venons à la troisième classe de signes, à ceux qui ne portent l'empreinte que d'une imitation incomplète, dont l'application à une idée spécialement déterminée, ne peut être par cela même fixée que par une convention expresse, et qui renferment par conséquent un mélange d'analogie et d'arbitraire.

Maintenant, l'objet sur lequel nous essayons de diriger l'intuition n'est plus éclairé par une vive et

abondante lumière; un simple crépuscule en a pris la place; une lueur plus ou moins faible signale encore à nos regards une partie de ses contours. L'incertitude commence; l'erreur est possible.

La présence de cette espèce de signes méthodiques n'est plus suffisante pour tenir lieu d'interprétation. Il faut recourir à d'autres moyens pour achever d'expliquer le sens; il faut employer les mêmes moyens précisément qui servent à fixer définitivement la valeur des mots écrits ou articulés, moyens dont on contestait l'existence, ou du moins auxquels on voulait suppléer. Non seulement par là l'utilité du secours est restreinte, mais le secours peut devenir un péril. La méprise sera d'autant plus facile, et les conséquences d'autant plus graves, que, trompé par une fausse apparence, se confiant dans ce qu'on a entrevu, on croira bien connaître. Un signe entièrement arbitraire offre souvent bien plus de sûreté que ces expressions dont la vague analogie, en semblant beaucoup promettre, ne peut recevoir une application précise : elles accoutument l'esprit à se contenter d'aperçus incomplets; elles l'exposent à confondre les choses qui diffèrent; elles favorisent les fâcheuses dispositions qui entretiennent déjà trop ordinairement la légèreté et la paresse de notre esprit : et, ce que nous redoutons ici, ce ne sont pas seulement les illusions des élèves, ce sont celles du professeur lui-même : abusé par l'image imparfaite qu'il a réussi

à faire naître, par les indices qui semblent lui annoncer qu'il a été compris, lorsque son élève ne l'a cependant encore entendu qu'à demi; séduit par le prestige de cette élocution animée et pittoresque, il se dispensera d'y joindre les précautions d'une logique rigoureuse, et de circonscrire avec précision le sens du mot qu'il s'agit d'enseigner. Telles sont, dans l'enseignement ordinaire, les comparaisons, les exemples, les allusions qui n'ont qu'une valeur approximative. On ferait mieux de s'en abstenir, que de les livrer sans commentaires. Que sera-ce donc si le maître lui-même est dominé par une imagination vive, s'il est peu exercé au travail de l'analyse, s'il s'abandonne témérairement à l'attrait qu'inspirent ces exercices qui convertissent l'enseignement en une sorte de jeu continuel?

Nous ne reproduirons point ici ce que nous avons dit dans le chapitre précédent sur l'abus des allégories; mais nous ferons remarquer que ces abus deviennent d'autant plus à craindre, dans la création du langage mimique, que, s'élevant au-dessus de la sphère des premières idées simples, familières au sourd-muet, on entrera davantage dans celle des notions qui ne peuvent plus trouver, dans les formes visibles des corps, une analogie qui serve directement à les peindre.

La juste mesure de cet emploi ne saurait guère d'ailleurs être fixée par des règles précises et abso-

lues; elle doit être déterminée d'après l'expérience; elle doit se modifier d'après l'âge et la capacité du sujet auquel l'instruction est destinée, et varier par conséquent suivant les circonstances.

L'utilité des signes méthodiques, comme flambeau d'intuition, diminue donc dans la même proportion que l'imitation dont ils portent l'empreinte devient moins rigoureuse; les inconvéniens qu'ils peuvent occasionner croissent dans une proportion semblable, et l'on ne saurait s'arrêter dans cette route lorsqu'on y est engagé une fois.

Dès qu'ils ne dispensent point d'une véritable explication; dès qu'ils en ont besoin eux-mêmes pour se défendre des écarts auxquels ils sont sujets, ils ne sont plus appelés à remplir dans l'enseignement qu'un rôle purement secondaire; ils deviendront, relativement à l'enseignement logique de la langue, ce que le débit est pour l'orateur ou pour l'acteur sur nos théâtres; ce que les figures sont dans le style : un accessoire, un ornement, qui concourt à rendre plus vive l'impression produite dans l'intelligence par le discours, un préservatif contre le fléau des mots vides de sens. Mais on devra s'imposer chaque jour, dans leur usage, une sobriété plus grande, à mesure que l'élève avancera dans son instruction, afin de laisser sa raison se fortifier, afin de laisser acquérir aux expressions de la langue la valeur qui doit leur devenir propre par l'usage.

Maintenant, nous nous demandons quelle sera,

dans le système des signes méthodiques qu'on voudrait construire sur le modèle de nos langues artificielles, la proportion des trois classes de signes que nous venons d'examiner. Pourrait-on se flatter de composer exclusivement ce système avec des signes d'une imitation si précise, que leur interprétation soit saisie immédiatement, infailliblement, universellement? à défaut, jusqu'à quel point pourra-t-on conserver encore la fidélité des analogies?

Si d'abord nous consultons l'expérience et le témoignage des faits, si nous prenons le langage des signes méthodiques, tel qu'il existe dans les exemples qui nous sont connus, nous sommes forcé de convenir que nous y rencontrons bien rarement ces expressions qui se font comprendre de tous, à la simple vue, sans hésitation, dans toute leur valeur. Nous en appelons ici aux exercices publics dans lesquels sont produits les élèves formés à l'aide d'un semblable langage. Les a-t-on quelquefois mis en scène en présence du public, employant le langage dont il s'agit, de manière à être compris de tous les spectateurs? Si quelques signes méthodiques ont été employés dans le cours de ces exercices, ou par le maître, ou par les élèves, afin de s'entendre entre eux sur les explications nécessaires, les spectateurs ont-ils saisi le sens de cette pantomime exécutée sous leurs yeux? Nous-même, qui visitons chaque jour les classes

où les signes méthodiques servent de moyens d'enseignement, avons-nous appris, je ne dirai pas à en exécuter quelques uns, mais à deviner leur signification quand nous en sommes témoin (1)? Cette pantomime, dont l'expression devrait être si vraie et l'interprétation si naturelle, qu'elle réclamait le titre d'une langue universelle, n'est-elle pas une véritable énigme pour tous ceux qui n'en ont pas fait une étude assidue? Ne voyons-nous pas des instituteurs de sourds-muets, accoutumés à converser avec ces infortunés, lorsqu'ils arrivent dans un Institut où règnent les signes méthodiques, être condamnés eux-mêmes à un noviciat de plusieurs mois, pour obtenir la clef de ce langage?

Il y a plus, et dans les divers Instituts où ce langage est adopté, ce ne sont point les mêmes signes qui sont en usage. Les élèves et les maîtres appartenant à des Instituts différens, qui viennent à se rencontrer, ne peuvent, avec ces signes seuls, s'entendre les uns des autres. C'est ce dont nous

---

(1) La vérité est ici notre but; la franchise est pour nous un devoir impérieux, dans un travail que l'intérêt de l'humanité a commandé. J'avouerai donc que pour ma part, depuis plus de treize ans que j'ai l'honneur de siéger dans l'administration de l'Institut royal des Sourds-Muets, je ne suis point encore parvenu à comprendre un seul discours de nos élèves dans le langage mimique.

avons eu occasion de nous convaincre par nous-même, à différentes reprises.

Ces signes, lorsqu'ils ont été donnés à l'élève, pour la première fois, ne pouvaient pas lui présenter, plus qu'à nous, ce caractère d'imitation complète qui leur manque. Mais, à l'aide de quelques circonstances, ils ont été alors associés aux objets; quelques traces d'analogie qu'on y apercevait ont rendu cette association plus facile et plus forte qu'une alliance purement arbitraire: on a été abusé par ce succès, par le résultat obtenu : on a pris pour un signe naturel ce signe vraiment artificiel que le sourd-muet avait acquis, en partie par la comparaison, en partie par l'habitude.

Les signes mimiques que les sourds-muets se créent, avant d'entrer dans les écoles qui leur sont réservées, sont, en général, plus rapprochés du degré d'imitation nécessaire pour les rendre facilement intelligibles; car ils ont dû les choisir tels qu'ils pussent leur servir pour se mettre en rapport avec ceux qui les entourent. Mais, réunis entre eux et avec leurs instituteurs, ils multiplient les réductions et les ellipses; il leur suffit de s'entendre entre eux; ils s'accordent des conventions tacites; le langage mimique se restreint pour eux à un petit nombre de traits rapides, à peu près comme les dessins primitifs se sont convertis en hiéroglyphes, dans l'écriture figurative.

Ces signes méthodiques ont-ils, même pour les sourds-muets instruits avec leur secours, une valeur pleinement assurée, toujours égale? Une expérience faite depuis peu en notre présence par le conseil de perfectionnement de l'Institut royal, sur nos propres élèves, avec tout le soin convenable, a constaté le contraire d'une manière irréfragable. Un passage d'un auteur français, renfermant un trait d'histoire facile à décrire, fut remis à l'un de nos répétiteurs sourds-muets les plus habiles, traduit par celui-ci à six élèves choisis parmi les plus instruits, lesquels furent alors invités, à leur tour, à restituer, dans un discours écrit, le texte qui leur avait été dicté en signes : aucune de ces versions n'est conforme aux autres; aucune d'elles n'est entièrement conforme au texte français; il n'en est aucune qui ne renferme quelque contre-sens. Le texte présentait ces mots : *La mort m'aura tout entier, ou elle n'aura rien;* parmi les six sourds-muets qui ont composé, il n'en est pas un seul qui ait compris et rendu cette phrase.

Les élèves de l'abbé de l'Épée l'auraient, il est vrai, écrite mot à mot; mais, on en convient, sans comprendre l'ensemble du sens. Nous voyons avec plaisir nos élèves traduire librement, et rendre la pensée du texte en d'autres termes, bien loin d'y trouver un motif de critique, parce que c'est une preuve qu'ils ont saisi en effet la pensée; mais encore faudrait-il qu'ils la saisissent toujours et

sans hésitation. Dans l'expérience dont il s'agit, ils réfléchirent assez long-temps, avant d'achever leur composition.

Avons-nous cependant épuisé toutes les ressources de la pantomime? En connaissons-nous bien toute la puissance? A quel point cet art n'avait-il pas été porté dans l'antiquité, chez les Grecs et chez les Romains? N'avons-nous pas les exemples des Bathylle, des Pylade, le témoignage de Cassiodore, l'exclamation du roi de Pont à la cour de Néron? Ne nous assure-t-on pas que le danseur Memphis exposa un jour, sur la scène, la philosophie même de Pythagore, dans un langage mimique?

Nous n'avons point été témoins de ces merveilles, et ce n'est point sur des passages où elles ne sont racontées que d'une manière générale, que nous pouvons asseoir un jugement positif pour déterminer, avec certitude et précision, les limites de l'art (1). Mais nous avons pu être té-

(1) En supposant qu'en effet le danseur Memphis eût été admis à connaître les mystères de la philosophie de Pythagore, réservés aux initiés, et qu'il lui eût été permis de les révéler au public sur la scène, ce dont nous pouvons douter, on comprend qu'il ait pu offrir par des signes mimiques une sorte d'exposition de cette philosophie. Elle s'enveloppait en effet de formes symboliques qui pouvaient facilement se traduire dans un langage figuratif. Quoi de plus aisé, par exemple, que de figurer, par des gestes, le *pair*,

moins du développement qu'il reçoit dans les pantomimes exécutées sur nos théâtres ; nous avons pu reconnaître, en assistant à ce genre de spectacle, l'étendue de la sphère qu'il peut embrasser ; nous avons pu apprécier le vague dont ses expressions demeurent toujours empreintes. Nous avons une expérience plus concluante encore : celle des signes méthodiques eux-mêmes, tels qu'ils sont dans la main des instituteurs qui ont la plus haute idée de la puissance de l'art : car enfin, pourquoi ces instituteurs n'auraient-ils pas en effet tiré de l'imitation toutes les ressources qu'elle peut offrir, dans le langage mimique, pour satisfaire aux besoins de leur mission ? Ou pourquoi n'auraient-ils pu y réussir, après en avoir fait leur principale étude, aidés, comme ils l'étaient, d'un nombreux concours de sourds-muets, c'est-à-dire par les collaborateurs les plus habiles dans la création et l'emploi des gestes ?

Il suffit, au reste, d'étudier les conditions sur lesquelles reposent les idées de l'esprit humain, pour reconnaître que, dès qu'elles commencent à s'élever au-dessus de la sphère des objets sensibles et simples, elles ne se prêtent plus à être peintes

---

l'*impair*, l'*un*, le *multiple*, la *droite*, la *gauche*, le *repos*, le *mouvement*, le *direct*, le *courbe*, *etc.*? *Élémens de la Décade pythagoricienne.* (Aristote, *Métaphysique*, I, 5. = *De Cœlo*, XI, 13. = Sextus Emp., *Adv. Mathem.*, X, §. 285.)

avec une rigoureuse exactitude dans un langage mimique. Déjà, dans l'expression d'un objet sensible qui offrirait quelque complication, la fidélité de l'imitation nécessaire pour en rendre l'intelligence prompte et infaillible, serait incompatible avec la simplicité des formes indispensable pour que la représentation mimique devienne un signe de rappel. Les combinaisons régulières et formées d'élémens homogènes, comme les notions des quantités, peuvent encore recevoir des signes de rappel sur lesquels reste empreint le sceau de l'analogie, et qui indiquent le mode de leur formation. Mais il n'en est pas de même des combinaisons mixtes et irrégulières, formées d'élémens hétérogènes. Les notions abstraites présentent à la raison une sorte de simplicité logique; mais elles n'atteignent à cette simplicité tout idéale, que par un grand nombre d'épurations qui les détachent des images sensibles; et les signes mimiques ne pouvant les représenter par leurs conditions intégrantes et constitutives, seraient contraints, pour les définir, de remettre sous nos yeux la matière dont elles ont été tirées, pour les en faire sortir. Ces notions abstraites, à leur tour, entrent dans des combinaisons nouvelles où elles se mélangent en mille manières, et où le langage mimique ne saurait les suivre sans abdiquer toujours de plus en plus les prétentions à une imitation évidente. Plus une notion s'éloigne de la région

des sens, plus elle devient inaccessible à une imitation sensible, laquelle n'a pour les peindre que des mouvemens et des formes.

Voyez en effet la marche que suit l'enseignement guidé par le langage mimique. Les objets qui, pour être nommés la première fois au sourd-muet, n'ont besoin de lui être désignés que par un geste simple, qu'il reconnaît à l'instant par ce geste, sont en très petit nombre. Pour lui retracer l'image des autres, lorsqu'on veut leur imposer un nom, on a recours d'abord à une description mimique; c'est la description mimique qui remplit véritablement l'office d'interprétation, d'explication. L'objet une fois bien connu, cette description se restreint par une abréviation, une syncope; les détails s'éliminent; la réduction s'opère : de cette réduction sort le signe méthodique; il tire de son origine une valeur qu'il n'aurait point eue par lui-même; il devient signe de rappel; et, s'il doit encore quelque chose à l'imagination, il doit encore plus à la mémoire.

Nous ne saurions donc nous flatter d'obtenir par le langage mimique artificiel, qu'une analogie toujours décroissante, toujours plus imparfaite, pour l'ordre des notions qui a précisément le plus besoin d'être déterminé par des explications précises et rigoureuses. Il nous apportera d'autant moins de lumière, que la lumière, devenant plus nécessaire, aurait plus de prix à nos

yeux; et, si les instituteurs qui ont fait tant d'efforts pour ériger ce langage au rang d'un langage naturel, universel, évident par lui-même, ont si peu réussi à lui en donner le caractère, c'est qu'ils luttaient contre la réalité même des choses.

Quoiqu'une imitation incomplète, dans la peinture retracée par les signes mimiques, ne jette sur les idées qu'un jour insuffisant, et n'apporte à la raison qu'un secours encore incertain, et quelquefois trompeur, cependant, l'intelligence du sourd-muet y trouve, par l'exercice de son activité spontanée, une occasion dont l'influence, sous ce rapport, ne nous paraît point avoir été remarquée. La nécessité d'achever un tableau qui n'est encore que simplement ébauché, de ressusciter l'ensemble d'après un seul fragment, et de suppléer à ce qui manque, par le fonds de ses propres idées, exige de la part de l'élève un travail intérieur que nous pourrions appeler une sorte de gymnastique intellectuelle. Son imagination, sa mémoire, sa réflexion même est mise en jeu. Ce sont comme autant de petits problèmes qu'on lui présente. Qu'il s'essaie à les résoudre : il se trompera sans doute plus d'une fois dans la solution; mais il aura agi par lui-même.

Quelque imparfait que soit le caractère de l'intuition, dans un système de signes méthodiques, il suffira qu'il y reste encore quelques traces d'analogie, pour que ce langage s'apprenne beaucoup

plus facilement et plus rapidement que le langage purement conventionnel, et s'apprenne aussi avec bien plus de plaisir; le sourd-muet surtout y trouvera ces deux avantages d'une manière très sensible. Mais le langage des signes méthodiques n'en devra pas moins être appris, avant qu'on s'occupe de le traduire; il y aura ainsi deux études à faire au lieu d'une. Si le mot nouveau qu'il s'agit d'expliquer peut être exactement défini par d'autres mots déjà connus, cette dernière voie sera plus abrégée et plus directe que la précédente.

Supposons enfin qu'on fût cependant parvenu à revêtir ce langage de la certitude, de la clarté, de la précision qui lui manquent, serait-il même alors utile et convenable d'en faire un usage constant dans l'instruction du sourd-muet, de l'invoquer à l'appui de toutes les idées qu'il s'agit de faire passer dans la langue, et quels que fussent les progrès déjà obtenus par l'élève? Si nous nous reportons aux considérations qui nous ont déjà frappé, en traitant de l'emploi des estampes, des signes mimiques naturels au sourd-muet, et des descriptions mimiques, nous reconnaîtrons que cette question doit être résolue d'une manière négative, et que l'usage de ce langage pittoresque doit se restreindre toujours de plus en plus dans le cours de l'enseignement. On ne s'approprie véritablement une langue, elle ne devient un instrument direct pour l'esprit, que par l'usage le plus fréquent, le plus assidu,

le plus varié : il faut que les termes qui la composent contractent entre eux, contractent avec la pensée, par cette répétition familière, l'alliance la plus intime. Or, nous allons précisément contre ce but, si, à chaque instant, pendant le cours même de l'enseignement, nous allons, sans nécessité, mettre un obstacle continuel à cette espèce d'hyménée intellectuel, en interposant le signe mimique entre l'idée et le mot; si nous allons, à chaque instant, isoler le mot, de la famille à laquelle il appartient, en l'expliquant par un signe mimique, au lieu de le définir par les transformations de la langue elle-même. La facilité que trouvent nos sourds-muets dans l'usage de la pantomime, le charme qu'ils y goûtent, le droit de propriété qu'ils se croient sur elle, lui fera toujours obtenir la préférence auprès d'eux, lorsqu'ils seront libres de s'en servir. Que sera-ce donc si elle domine encore dans l'enseignement du professeur? De quelle défaveur ne sera pas atteinte la langue qui devait devenir sa langue maternelle? A quelle distance ne sera-t-elle pas repoussée? Que sera-t-elle jamais autre chose, si ce n'est une langue morte? Le sourd-muet saura et maniera le français, à peu près comme un de nos écoliers parvient à savoir et à manier le grec. Loin de réparer les années déjà perdues, celles précisément que la nature semblait avoir destinées à être employées pour l'apprentissage de la langue, par un usage

continuel et obligé, il n'en fera pas même aujourd'hui à beaucoup près l'usage qu'en font les autres adolescens. Et voyez, en effet, combien les élèves formés par la voie des signes méthodiques se trouvent encore gênés dans la langue de leur pays! c'est toujours avec une sorte de fatigue qu'ils mettent par écrit leurs réflexions et les réponses aux questions qu'on leur adresse; ils conservent certaines locutions qui leur sont propres; ils manquent fréquemment à certaines des formes de la langue; ils ne se familiarisent point avec ces tours qui donnent au style sa physionomie et son empreinte. Ce n'est point sur les mots de nos langues, que se fondent les opérations de leur esprit; les signes mimiques seuls se retracent à leur esprit dans leurs méditations solitaires, comme dans leurs songes. Mais ce qu'il y a de plus fâcheux, ils s'accoutument peu à la lecture; ils prennent peu de goût pour cet exercice qui devrait être cependant leur principal moyen d'instruction, qui devait les mettre en état d'en achever par eux-mêmes la partie la plus essentielle. Un grand nombre d'entre eux ne sont pas en état de lire couramment un livre quelconque; presque tous montrent de l'éloignement pour les livres, quand ils sont abandonnés à eux-mêmes.

L'originalité qui nous frappe dans les réponses des sourds-muets, lorsqu'on leur demande certaines définitions imprévues, vient en partie du

peu d'habitude qu'ils ont d'employer la langue, et d'étudier les rapports qu'ont entre eux les termes qui la composent; elle vient aussi de ce qu'ils conservent encore une manière de concevoir qui leur est propre, et de ce qu'ils voient les choses dans un autre point de vue. Lorsque nous les interrogeons, ils traduisent d'abord intérieurement notre question en langage mimique; le langage mimique leur donne aussi le texte de la réponse qu'ils traduisent de nouveau dans notre langue, pour nous satisfaire. Pendant ce circuit, il est vrai, ils découvrent la chose elle-même d'une manière plus ou moins prochaine ou éloignée, claire ou obscure; et, s'ils répondent moins correctement qu'un élève ordinaire, ils répondent certainement moins machinalement que beaucoup d'autres élèves. Leur mémoire agit moins; leur imagination opère davantage.

En cherchant à résumer nos remarques, à fixer définitivement notre opinion sur l'utilité des signes méthodiques de nomenclature, nous nous trouverions également éloigné, et des préventions de ceux qui ont cru devoir les proscrire absolument, et des exagérations de ceux qui ont voulu leur assujettir entièrement l'instruction du sourd-muet. Nous y trouverions un auxiliaire précieux pour seconder quelquefois la marche de l'enseignement, en facilitant les explications, en répandant sur les leçons la vie et l'intérêt; nous y apercevrions un

aiguillon salutaire pour exciter l'activité intellectuelle du sourd-muet. Mais nous sommes forcé de reconnaître aussi que ce système de signes ne peut justifier ses prétentions au titre de langage naturel et universel; que le sourd-muet ne peut y trouver un instrument habituel et général de communication avec les autres hommes; que, même dans la sphère de l'enseignement, l'emploi de ce moyen d'interprétation peut être sujet à quelques abus, exposé à quelques dangers; que l'emploi constant et prolongé de ce langage, dans les rapports du sourd-muet avec les instituteurs et ceux qui l'entourent, retarderait considérablement l'étude de la langue usuelle, et ne permettrait jamais au sourd-muet de s'approprier cette langue d'une manière véritablement intime. Nous remarquerions que le secours des signes mimiques ne prête pas un secours également favorable à tous les ordres d'idées; que ses analogies, propices à l'expression des images sensibles ou des idées qui se rapprochent des sens, deviennent téméraires, imprudentes à mesure qu'elles abordent des notions plus relevées, et que les analogies capables de marquer les traits constitutifs des combinaisons fondées sur une architecture régulière, deviennent vagues et confuses lorsqu'on leur demande d'exprimer des mélanges formés d'élémens hétérogènes, assemblés sans aucune symétrie; que le langage mimique, en tant que langage figuratif, a

donc un domaine marqué dont on ne peut franchir les limites, sans voir ses avantages diminuer et ses inconvéniens s'accroître. Nous en conclurions que les signes méthodiques de nomenclature ne doivent point être proscrits; qu'un instituteur habile pourra, surtout au commencement de l'instruction, en tirer un parti utile pour répandre sur ses leçons une lumière plus abondante; mais qu'on ne doit point en faire le pivot de l'enseignement lui-même; qu'on n'en doit user qu'avec une certaine sobriété; qu'on doit en restreindre l'emploi chaque jour de plus en plus, à mesure que l'éducation avance; qu'enfin on doit, dans cet emploi, se régler d'après la capacité relative de l'élève, les besoins du moment et l'indication des circonstances.

La solution que nous proposons ici n'a, il est vrai, rien d'absolu; mais c'est que la question elle-même ne nous paraît pas susceptible, en effet, de l'une de ces solutions rigoureusement déterminées, qui plaisent tant aux esprits étroits. Il en est de l'emploi des signes mimiques figuratifs, comme de celui des estampes; tous deux ont le même but, le même genre de mérite; tous deux sont de puissans auxiliaires, mais dont il ne doit être usé qu'avec discrétion, et suivant le besoin des circonstances. Ni l'un ni l'autre ne peuvent servir de cadre général et constant à l'enseignement. La juste mesure de l'emploi de tous deux

doit être un peu abandonnée à la sagacité de l'instituteur. En lui donnant ce pouvoir, il est vrai, nous le supposons capable de quelque chose de plus que de faire des signes : nous le supposons capable d'être juge de leur opportunité et des limites où elle s'arrête.

Nous le confessons, au reste, l'expérience, à laquelle il appartiendrait de prononcer définitivement sur cette question, ne nous paraît pas encore avoir pu la décider d'une manière assez positive ni assez concluante. Il faudrait, en effet, pouvoir comparer exactement les succès obtenus dans les deux systèmes opposés, l'un qui admet, l'autre qui rejette ce genre d'instrument, en tenant compte du temps employé, des autres moyens accessoires, de l'âge et des dispositions des élèves, et déterminer avec précision les progrès de ces élèves, non seulement dans l'emploi de la langue de leur pays, mais aussi dans le développement intellectuel, comparaison qui n'a point encore été établie d'une manière exacte et authentique.

La question changerait de nature, on l'aperçoit facilement, s'il s'agissait de l'instruction du sourd-muet qu'une infirmité particulière de l'organe vocal ou que toute autre circonstance aurait privé des ressources qu'on peut trouver dans la prononciation artificielle, et qui n'aurait, pour ses communications, d'autre instrument que l'écriture. Le langage mimique acquerrait, dans cette hypothèse

particulière, une utilité nouvelle, pour rendre plus rapides, plus faciles et plus constantes les relations de l'élève avec son instituteur, et avec les personnes qui seraient initiées à l'usage de ce genre de signes.

En supposant que les signes méthodiques de nomenclature dussent occuper un rôle essentiel dans l'enseignement des sourds-muets, et même pour que dans tous les cas ils puissent convenablement remplir cet office, il resterait encore, à notre avis, deux choses importantes à exécuter. Ces signes auraient besoin d'être perfectionnés; ils devraient être fixés.

On perfectionnera le système de ces signes, en les assujettissant à de plus judicieuses et de plus rigoureuses analogies, surtout en choisissant ces analogies dans les conditions propres et constitutives des choses. On prendra pour modèle, autant qu'il sera possible, ces méthodes naturelles qui ont été introduites avec tant de bonheur et de succès dans les sciences physiques. On fondera les signes méthodiques sur de légitimes classifications. On évitera les métaphores, plus propres à être un jeu de l'esprit qu'une instruction. Sans doute on consultera le sourd-muet lui-même dans cette création, en lui donnant même l'initiative, quand ce ne serait que pour exercer l'activité spontanée de son esprit; mais on devra diriger ses observations vagabondes; mais

on devra examiner, corriger sans cesse son ouvrage, pour lui imprimer un caractère d'exactitude que l'élève serait en outre peu capable d'y porter par son propre jugement. De la sorte disparaîtrait entièrement la distinction trop sensible qui existe aujourd'hui, dans quelques instituts, entre les signes mimiques fournis par le sourd-muet, et ceux qui sont donnés par le maître; le système entier ne serait que la suite et le développement de cette ébauche, encore imparfaite et grossière, que le sourd-muet apporta avec lui en venant, et qui fut rectifiée à son arrivée.

On fixera le langage des signes méthodiques en lui donnant un type certain, uniforme, une formation régulière, de manière que les différens instituts qui ont adopté ce système, s'entendent du moins, et s'accordent sur la manière d'en faire usage.

Mais, pour remplir cette double condition, il sera nécessaire, avant tout, d'arracher ce langage à l'espèce de mystère dont il a été enveloppé jusqu'à ce moment, de le produire au grand jour, de l'asseoir sur des descriptions positives, de manière à ce qu'il ne repose plus seulement sur les traditions intérieures d'une école, mais qu'il puisse être connu, étudié de tous les instituteurs qui veulent l'employer, et des hommes éclairés qui pourraient contribuer à son perfectionnement, par leurs critiques.

Il nous resterait à discuter le mérite des signes méthodiques grammaticaux ; mais nous cherchons en vain quels sont les avantages notables qu'on espère en retirer, pour compenser, du moins en partie, les mouvemens qui leur sont communs avec les signes de nomenclature. Les signes méthodiques grammaticaux ont été imaginés pour transporter sur la langue mimique les formes grammaticales de nos langues artificielles et conventionnelles, formes absolument étrangères à ce langage, formes qu'il repousse; ils ont été employés comme des moyens de dictée; ils ont été conçus dans la supposition que le langage mimique devait devenir d'abord, pour le sourd-muet, la contre-épreuve de nos langues, afin d'introduire à l'étude de nos langues par la voie de la traduction. L'utilité qu'on espérait en recueillir s'évanouit donc avec le faux point de vue dans lequel on s'était placé. Il est digne de remarque que les sourds-muets, réunis entre eux, se hâtent de rejeter les signes grammaticaux dont ils faisaient usage sous la direction de leurs instituteurs, et se contentent des signes de nomenclature, pour se faire entendre les uns des autres. Ces signes, d'ailleurs généralement arbitraires et conventionnels, ne parlent presque jamais à l'intelligence : à l'exception d'un petit nombre de cas où ils peuvent indiquer, avec assez de bonheur, les rapports qui unissent les élémens du

tableau de la pensée, ils ne rappellent que les conditions purement matérielles de la syntaxe. On ne peut donc les considérer, en quelque sorte, que comme des abréviations destinées à remplacer, dans un langage manuel, les noms que nous avons donnés aux diverses parties du discours. C'est à une fonction aussi limitée et aussi secondaire, que paraît se borner toute l'utilité qu'on peut attendre de ce genre de signes.

Pour remédier à la mobilité des signes mimiques, pour faire jouir le langage mimique de l'avantage que la parole a trouvé dans le secours de l'écriture, conviendrait-il de donner aussi à ce langage une sorte d'écriture qui en conservât les élémens dans des formes tracées et permanentes? Cette question, comme nous l'avons remarqué déjà, est entièrement subordonnée à celle du rôle que le langage mimique lui-même devra remplir dans l'enseignement. Si, comme nous le pensons, ce rôle doit être fort limité; s'il doit, de jour en jour, se restreindre à mesure que l'élève avance; si le langage mimique ne peut servir de type général et constant pour l'enseignement de la langue, une écriture destinée à en conserver les empreintes n'aurait aussi qu'une utilité secondaire. Dans l'hypothèse contraire, et si la langue mimique devait remplir, dans l'enseignement, une fonction essentielle et principale, il serait nécessaire encore qu'il eût subi les perfectionnemens

qu'il attend; qu'il eût obtenu, par des conventions distinctives, la fixité qui lui manque, avant qu'on dût songer à en faire une sorte de calque par l'écriture : alors cette *mimographie* aurait l'avantage d'en déterminer les formes, de les maintenir invariables; mais encore faudrait-il qu'elle sût se mettre, avec le langage dont elle reproduirait l'image, dans des rapports étroits et réguliers d'analogie.

Au surplus, le principal service que nous attendons des signes mimiques, celui de fournir à l'instituteur de sourds-muets les moyens de se mettre dans une relation intime et directe avec l'élève qui arrive, de le bien étudier, de pouvoir se faire connaître à lui, ce service ne recevrait qu'une faible assistance d'une *mimographie* quelle qu'elle fût; car ce service est passager, momentané. Les signes propres au sourd-muet sont généralement individuels, et varient d'un sourd-muet à l'autre. Mais la *mimographie* pourra servir à guider l'élève sourd-muet, dans la réforme qu'il doit faire subir à ses signes; comme aux instituteurs de sourds-muets, pour se mettre en accord sur les signes qu'ils emploient, et pour se les transmettre les uns aux autres.

CHAPITRE IX.

Du fondement sur lequel doit reposer, pour le sourd-muet, l'enseignement logique de la langue.

Nous arrivons enfin à ce qui constitue véritablement l'essence de l'art : à l'enseignement logique de la langue. Ce n'est rien que d'avoir pu s'emparer de quelques instrumens mécaniques, à l'aide desquels on peut rendre au sourd-muet la matière dont se composent les mots de nos langues; ce n'est rien que d'avoir donné ces mots au sourd-muet : il reste à leur attacher leur valeur; et le mérite des instrumens mécaniques, consiste précisément dans l'aptitude qu'ils peuvent donner à ces formes matérielles, pour recevoir plus ou moins heureusement l'empreinte qui énonce cette valeur. Les instrumens d'*interprétation*, ceux qui composent la seconde classe, sont eux-mêmes une sorte de préparation, d'introduction à l'étude logique de la langue; ils sont comme autant d'auxiliaires par lesquels on cherche à éclairer les définitions ou à y suppléer. Or, enseigner la valeur des mots, c'est placer en présence de chaque mot l'idée qu'il doit représenter, pour les unir ensemble par une sorte

d'hyménée. Il est donc nécessaire, avant toutes choses, de faire naître cette idée elle-même dans l'esprit, de la déterminer et de la circonscrire avec clarté, avec précision. C'est cette opération de l'intelligence à laquelle nous donnons ici le nom d'*enseignement logique de la langue.*

En nous reportant aux considérations préliminaires que nous avions ébauchées dans le chapitre IX de la première Partie du présent ouvrage, et les appliquant aux diverses méthodes qui ont été employées pour l'instruction des sourds-muets, il nous sera facile d'apprécier le mérite qui leur appartient, et de prévoir les perfectionnemens qu'elle semblent attendre encore.

Tout le succès de l'enseignement logique de la langue repose sur deux principes, étroitement liés entre eux : l'intuition, et la coordination établie dans l'exposition des idées. Plus cette intuition sera claire, cette coordination régulière, et plus l'intelligence de la langue deviendra rapide et sûre.

Ces deux principes sont, si nous ne nous trompons, la clef de l'art d'instruire les sourds-muets, comme ils sont le régulateur suprême de tout enseignement d'un genre quelconque de connaissances. L'ordre est le véritable flambleau de la raison.

Toutes nos idées sont, ou primitives ou déduites.

Les idées primitives ne peuvent apparaître, pour la première fois, dans l'esprit, qu'à la présence

même des objets auxquels elles se rapportent : elles exigent l'intuition réelle et directe. Mais la présence de l'objet ne suffit pas pour les faire concevoir, pour leur donner une véritable existence dans l'esprit. Il faut encore qu'elles soient convenablement remarquées, c'est-à-dire que l'esprit, à son tour, réagisse sur ces objets avec une attention suffisante. Ici déjà nous sentons le besoin d'une bonne coordination qui favorise le jeu de l'attention, à l'aide des analogies et des contrastes. Une portion des idées primitives appartient au domaine des sens, se réfère aux objets matériels qui nous entourent : une autre portion appartient aux modifications intérieures de l'entendement, de la volonté. Tout le génie des arts du dessin, comme celui de la philosophie, échouerait pour faire concevoir, ou par une peinture, ou par une définition, les idées primitives qui dérivent de ces deux sources, si le sujet qui est appelé à les concevoir n'avait eu occasion d'observer au-dehors, ou en lui-même, la réalité du phénomène dont ces idées retracent le souvenir. En ce qui concerne les phénomènes extérieurs, il est facile d'exciter l'attention à les remarquer : il est souvent plus difficile d'atteindre aux objets eux-mêmes; du moins, on se trouve soumis aux circonstances. Mais, quant aux phénomènes intérieurs, on peut les faire naître presque toujours à volonté; ce qu'il y a de difficile, c'est de les faire bien discerner par la réflexion sur soi-

même. Mais le génie des arts du dessin et celui de la philosophie feront ressortir ces phénomènes avec une plus grande clarté, s'ils les disposent de manière à se renvoyer une lumière mutuelle, les uns aux autres.

Quant aux idées déduites, c'est de l'ordre dans lequel elles sont présentées, que dépend absolument leur compréhension, par la condition même de leur nature. Si elles sont formées par voie de composition, elles se détermineront par l'agglomération des élémens intégrans qui y doivent entrer; si elles se forment par voie d'abstraction, elles se détermineront par le rapprochement des termes auxquels elles sont communes, et dont elles doivent être détachées. Ainsi s'établiront en quelque sorte deux échelles, en sens inverse l'une de l'autre : l'une ascendante, l'autre descendante; l'une dont les degrés comprendront dans une progression toujours croissante des idées toujours plus étendues, l'autre dont les degrés par une analyse toujours plus subtile saisiront les rapports les plus délicats. Ces deux grands ouvrages de l'esprit humain se rencontreront cependant, se toucheront, se mélangeront encore en mille points, pour former un nouvel ordre de productions. En admettant, pour un moment, que ces deux premiers arbres généalogiques et le troisième fussent bien connus, exactement décrits, chaque idée se déterminerait d'elle-même, par le rang qu'elle y occuperait, d'une

manière aussi immédiate que certaine. Qu'y aurait-il à faire pour enseigner la langue, si ce n'est de marquer par chaque mot correspondant, chacun des degrés de l'échelle, chacun des points de jonction? C'est là précisément ce que font les naturalistes, lorsqu'ils instituent leurs nomenclatures.

Si cette supposition était réalisée, et si on faisait consister l'enseignement de la langue, à suivre fidèlement la série marquée par l'enchaînement naturel des idées, il est évident qu'on n'aurait besoin, pour donner l'explication de la valeur des mots, ni du secours de ces instrumens d'*interprétation* qu'on emprunte au dessin et à la pantomime, ni même des définitions scientifiques. Chaque mot s'expliquerait de lui-même, en une seule fois, à l'aide des mots déjà connus, par le seul rang qu'il occuperait dans le tableau. Cette méthode suffirait pleinement aux besoins de l'instruction; ces instrumens ne feraient que répandre encore plus de jour sur l'explication; ces définitions ne feraient que réduire en formules la connaissance déjà acquise.

Du moins, à proportion qu'on pourra se rapprocher de cette manière de procéder, on obtiendra, dans l'enseignement de la langue, plus de sécurité, de simplicité et de promptitude.

Nous avons vu comment, dans l'éducation ordinaire, une répétition fréquente supplée à la coordination. Il est certainement impossible d'imaginer une confusion, un chaos, un désordre égal à celui

que présente l'accumulation fortuite des mots, telle qu'elle vient s'offrir à l'oreille de l'enfance. Mais, chaque répétition amène un élément nouveau ou un terme de comparaison ; elle complète, rectifie, circonscrit, jusqu'à ce que l'enfant parvienne à comprendre ou à être compris, tellement quellement, mais enfin d'une manière à peu près suffisante pour ses besoins.

De même que l'enfant, pour obtenir cette intelligence exacte des mots, a besoin d'une répétition d'autant plus fréquente, que le désordre a été plus grand ; de même aussi la coordination devient d'autant plus nécessaire, que la fréquence des exercices répétés a été moindre.

Or, telle est précisément la condition du sourd-muet. Il a perdu toutes les années pendant lesquelles les enfans s'exercent, sans y songer, à ce genre d'essais : pour lui, les momens comptent ; ils deviennent encore plus précieux, si l'élève ne fait usage des mots de nos langues, que pendant la durée de quelques leçons solennelles, limitées à un petit nombre d'heures.

Ce serait donc méconnaître entièrement le but, ce serait méconnaître toute la dignité de l'art, que d'abandonner le sourd-muet, pour l'intelligence des mots de la langue, aux chances des mêmes hasards qui règlent seuls l'instruction des enfans en bas âge dans l'éducation ordinaire ; que de se confier exclusivement aux informations indirectes qui

naissent des circonstances; que de croire la mission de l'instituteur de sourds-muets remplie, lorsqu'il a pourvu son élève d'un instrument matériel, à l'aide duquel il peut échanger des mots, dans le commerce de la société, cherchant, dans ce commerce lui-même, le commentaire qui doit les lui expliquer.

Vous recourez, dites-vous, aux exemples! Il faut s'entendre : Ces exemples, les choisissez-vous avec soin, avec réflexion? les disposez-vous suivant un certain ordre? ou bien les laissez-vous naître fortuitement, se mélanger, se succéder d'eux-mêmes? L'exemple peut être une source d'erreur, au lieu d'être une source de lumière, si l'élève n'est pas convenablement préparé à le comprendre, si ce même exemple reste isolé, détaché, au lieu de se lier avec ceux qui doivent déterminer, restreindre les inductions dont il offre la matière. Que si, au contraire, vous consentez à disposer vos exemples dans un plan méthodique et raisonné, alors vous remplirez précisément la condition que nous demandons, sous une forme familière que nous sommes loin de condamner, qui, au début, nous paraît même préférable. Mais vous n'imiterez plus l'enseignement donné par la mère et la nourrice; vous ferez, non ce qu'elles font, mais ce qu'elles devraient faire.

Mais, c'est aussi un avantage pour le sourd-muet, un dédommagement aux privations dont il

souffre, que cette heureuse nécessité où se trouve son instituteur, de suppléer, par la coordination régulière de l'enseignement, à cette espèce de tâtonnement aveugle, à cette longue suite d'essais et d'erreurs qui eût composé son apprentissage : avantage d'un prix inestimable, dont un instituteur éclairé sera jaloux de le faire jouir, autant qu'il sera possible. Le mode de procéder auquel il se trouve de la sorte contraint est précisément celui qu'il eût dû préférer, s'il eût été libre dans son choix. Et ce n'est pas sans fondement qu'on a osé avancer qu'il serait utile aux enfans entendant et parlant, de recevoir une instruction semblable à celle qui sert de refuge à ces pauvres sourds-muets disgraciés par la nature. S'il est vrai que la plupart de nos erreurs, que les nuages dont notre entendement est obscurci, proviennent essentiellement de ce que, dans l'origine, les acceptions des termes ont été mal déterminées, de ce que les idées sont demeurées ainsi incertaines et confuses ; si, au contraire, rien ne contribue plus à former l'esprit, à le rendre juste, qu'une langue bien faite, combien n'aurons-nous pas à nous réjouir, pour notre sourd-muet, de cette contrainte où il se trouve, de compenser le temps par l'ordre? Ce qui était son malheur ne devient-il pas un privilége digne d'envie ?

Éleverait-on un doute sur la possibilité d'introduire, en effet, dans l'enseignement de la langue,

cette coordination systématique et régulière? Mais ce serait mettre en doute l'existence même des sciences philosophiques, ce serait se montrer étranger à leurs premiers rudimens! N'ont-elles pas, en effet, déterminé les règles fondamentales qui président à la génération de l'esprit humain? Que reste-t-il, si ce n'est d'exécuter, en forme de tableaux, ce qu'elles ont établi en principe, ce dont elles ont déjà produit un grand nombre d'applications dans les exemples? Sans doute ces tableaux seront d'abord plus ou moins imparfaits: mais, une fois tentés, ils se perfectionneront de jour en jour par la réflexion, par l'expérience. Une sorte d'instinct philosophique n'indique-t-il pas aux bons esprits l'enchaînement dans lequel les idées doivent se succéder, pour s'éclairer les unes les autres, toutes les fois qu'il s'agit d'exposer une doctrine quelconque? L'art de la logique, qu'est-il autre chose, si ce n'est la fidélité à se rendre compte des rapports qui lient les idées entre elles, et à suivre la trace de leur formation? Que demandons-nous de plus à l'art d'instruire les sourds-muets, si ce n'est qu'il observe une semblable manière de procéder, dans toute la suite de ses opérations? Plusieurs instituteurs de sourds-muets, nous l'avons vu, sont déjà entrés dans cette voie; ils ont donné d'utiles exemples. Un bon dictionnaire philosophique, où les idées seraient classées d'après les rapports de l'analogie, serait le meil-

leur manuel pour l'art d'instruire le sourd-muet : nous en possédons déjà des fragmens précieux : nous nous associons au vœu de M. Roger, pour voir achever leur ouvrage. Les travaux de quelques philosophes, ceux de Locke en particulier; et, s'il nous était permis de l'ajouter, ceux d'Aristote, de ce grand créateur des nomenclatures ; les essais même qui ont été tentés par quelques auteurs, pour créer un langage philosophique, seront consultés avec fruit. Mais, que dis-je! comment un instituteur de sourds-muets aurait-il besoin d'étudier ce sujet dans les livres? Le meilleur de tous les livres est sous ses yeux; il n'a qu'à consulter sa propre expérience : s'il sait bien observer, se rendre compte de ses succès et des obstacles qu'il rencontre, il découvrira tour à tour la véritable place que doit occuper chaque idée dans l'intelligence de son élève.

On considérera, dans l'enseignement donné au sourd-muet, comme des idées primitives élémentaires, certaines idées qui sont cependant complexes, mais qui lui sont familières, auxquelles il a imprimé le sceau de l'unité, comme celles des objets qui se présentent habituellement à lui sous une forme d'individualité facile à saisir (1). Re-

---

(1) Les objets à son usage, par exemple, les fruits, les meubles, etc. Chacun d'eux ne se retrace dans l'esprit que par une idée assez complexe, la couleur, la saveur, l'odeur,

monter jusqu'aux perceptions véritablement simples et indivisibles, ce serait retarder la marche de l'enseignement, en prenant inutilement un point de départ trop éloigné.

Il n'existe pas, pour les idées, un mode de coordination absolu, unique; les idées peuvent être classées en autant de manières différentes qu'elles ont de rapports variés entre elles. Non seulement l'instituteur est libre de choisir; mais il changera lui-même quelquefois, dans la préférence qu'il accordera à l'un ou l'autre mode, et suivant la disposition de son élève; quelquefois aussi il en réunira plusieurs à la fois, pour confirmer par l'un les effets de l'autre.

La coordination qui sera établie entre les idées primitives, pour faire mieux ressortir les traits caractéristiques de chacune, peut être fondée sur chacun des rapports suivans :

Ceux du tout et de ses parties, de manière à faire remarquer les liens qui unissent ces parties entre elles et l'ensemble;

Ceux de l'espèce et des individus, qui feront

---

la pesanteur et la dureté, la forme, qui peut être fort complexe elle-même. Mais l'habitude d'associer et de grouper tous ces détails en un seul faisceau, est déjà telle dans l'imagination du sourd-muet, que l'on peut, sans inconvénient, considérer pour lui les idées de ces objets comme élémentaires.

ressortir les analogies les plus étroites et les différences les plus prochaines;

Ceux du concours, dans un phénomène produit, soit des effets, soit des causes, soit de la matière, soit des instrumens et des moyens, soit des conditions et des circonstances;

Ceux de la contiguité, de la simultanéité ou de la succession, qui se réfèrent à l'espace ou au temps.

Un heureux emploi de la symétrie, l'art d'opposer entre eux les objets par leurs contrastes les plus saillans, le soin à mettre en regard le positif et le négatif, par exemple, d'autres précautions de détails, que suggérera à l'instituteur un esprit industrieux, assureront le succès de ces procédés. Mais on devra bien se garder d'épuiser, dès la première fois, tout ce qui peut être renfermé dans chacun de ces cadres; il suffira, dans les commencemens, de se borner à faire saisir les idées dont les noms doivent se reproduire le plus fréquemment par la suite. Il importera aussi de ne jamais perdre de vue que le plus puissant mobile de l'attention est dans l'intérêt que les objets excitent. En choisissant ceux qui s'offrent le plus familièrement, on devra donc s'attacher également à ceux qui, sous quelque rapport, peuvent intéresser davantage.

Il serait à désirer qu'on pût mettre à la disposition des instituteurs des modèles de tableaux

synoptiques, conçus dans cet esprit, et tracés d'après les vues d'une saine logique. L'instituteur du moins les composera d'avance pour ses leçons, avec l'attention la plus réfléchie; il les variera suivant les circonstances, saisissant parmi les nombreux rapports d'affiliation qui existent entre les idées, ceux que ses élèves sont le mieux disposés à saisir, et exerçant ensuite les élèves à replacer chaque terme dans le cadre d'où il dépend, dans le rang qui lui appartient. Chacun de ces tableaux synoptiques sera comme un arbre généalogique d'une famille d'idées.

Procéder du connu à l'inconnu, du simple au composé, du particulier au général, du sensible à l'abstrait; telles sont les règles simples, posées depuis long-temps par la philosophie, proclamées par les instituteurs de sourds-muets eux-mêmes, souvent appliquées partiellement par eux, et qu'il reste seulement à appliquer d'une manière plus rigoureuse, plus universelle et plus constante, pour l'exposition des idées déduites, et l'explication des mots qui les représentent.

Si, comme les nomenclatures de ces riches et belles sciences qui convertissent la contemplation de la nature en une étude régulière, nos langues artificielles n'avaient qu'à enregistrer successivement les dénominations imposées à des êtres réels, manifestes aux sens, à des substances distinctes, revêtues de caractères qui se prêtent à une classi-

fication méthodique et graduée; si, comme cette langue du calcul, qui sert d'instrument aux sciences mathématiques, nos langues usuelles avaient le bonheur de n'être chargées d'exprimer que des idées homogènes, que des abstractions simples et pures, que des combinaisons construites sur le plan le plus régulier, et d'après les analogies les plus constantes, l'application des règles que nous venons d'indiquer serait plus facile et plus sûre; la raison serait en quelque sorte guidée dans son travail par la nature même des choses, et l'instituteur trouverait dans les deux sciences dont nous venons de parler, des modèles d'après lesquels il pourrait se conduire. Mais il en est tout autrement, et de bien plus graves difficultés l'attendent. Au lieu de ces êtres réels qui se déployaient avec leurs formes positives et réelles sur le théâtre de la nature, les objets dont l'idée doit être attachée aux mots, se composeront en partie de créations propres à notre esprit; et la séparation des deux parts précises, dont l'une ressort du domaine de la réalité, et l'autre seulement de notre manière de concevoir, sera souvent contestée par les philosophes; la trace des idées primitives nous échappera souvent alors, et se trouvera presque perdue, par l'habitude que nous avons de réaliser au-dehors les productions de notre intelligence; toujours sera-t-elle difficile à démêler pour la raison armée de la plus sévère défiance. Au lieu de

ces substances douées d'une existence distincte, et qui se caractérisaient par leurs qualités, les objets dont l'idée doit venir investir les mots, ne constitueront souvent que de simples relations fugitives, interposées entre des choses qui n'ont point de corps par elles-mêmes, et souvent des relations de second, de troisième degré, etc., c'est-à-dire se référant à d'autres relations encore : c'est ainsi qu'après l'idée de l'objet que présentent séparément ou l'effet ou la cause, on devra saisir et exprimer l'action même de la cause sur son effet; qu'après deux ou plusieurs phénomènes qui se succèdent, on devra exprimer la succession elle-même; c'est ainsi surtout que, en vertu des lois qui soumettent la volonté et l'intelligence de l'homme aux impressions venues du dehors, qui donnent aussi à l'intelligence et à la volonté une si grande puissance sur la matière, comme sur les êtres moraux, la langue sera appelée à une foule de relations délicates, qui naissent soit entre les êtres moraux, soit entre la nature morale et la nature sensible. Au lieu de ces composés homogènes qui servent de matière aux opérations du calcul, et qu'on pourrait comparer aux quantités diverses d'un même fluide, les idées complexes qu'il s'agira de fixer dans les mots, seront extrêmement mixtes et emprunteront leurs élémens aux sources les plus diverses. Au lieu de cette architecture méthodique qui préside aux vastes édifices élevés par le

calcul, l'esprit n'apercevra le plus souvent, dans les idées dont il doit reporter l'empreinte sur un mot, que des agglomérations irrégulières et confuses, qui semblent ne reconnaître aucun plan ; et ce qu'il y a de digne de remarque, c'est que ces nombreuses difficultés se produiront spécialement dans l'ordre des idées qui appartiennent aux relations ordinaires de la vie sociale, à l'accomplissement des devoirs imposés à chacun des membres de la société, à l'exercice de leurs droits, aux intérêts de la propriété, aux échanges, aux associations, aux transactions de tout genre, c'est-à-dire à cette portion du langage qui, n'ayant pas encore un caractère scientifique, n'en est pas moins celle dont l'élève sourd-muet a le plus pressant besoin pour entrer dans le sein de la société, et dont il fera l'usage le plus habituel.

Il est une autre circonstance qui redouble encore ces difficultés pour le sourd-muet, du moins d'après le mode spécial d'éducation qu'il reçoit. La portion du langage dont nous parlons ici, qui n'est point proprement encore la langue des sciences, quoiqu'elle doive se convertir par la suite en une véritable langue scientifique, pour l'ordre tout entier des connaissances qui appartiennent à la morale, à l'histoire, à la jurisprudence et à la politique, mais qui, en attendant cette haute destinée, reçoit son emploi dans les relations usuelles de la vie sociale; cette portion du langage, dis-je, est mise

en action pour les élèves ordinaires; elle leur est enseignée sur la scène elle-même de la vie réelle, en présence des choses et des événemens, pendant que tous les mouvemens d'une machine aussi compliquée que la société humaine, non seulement s'exécutent autour de lui, mais l'embrassent, l'atteignent et l'entraînent. Au contraire, cette même portion de langue n'est enseignée au sourd-muet que d'une manière purement didactique et spéculative; c'est un tableau détaché, qui ne sert plus que de matière à une étude scolastique. A côté des avantages que cette situation procure à l'instituteur du sourd-muet, pour disposer plus librement du sujet de l'enseignement, et pour le soumettre par là à un dessin plus systématique, se trouve donc cependant aussi la privation d'un utile secours. Tandis que, dans l'enseignement de la langue, l'attention de l'élève sourd-muet n'est excitée et entretenue, au milieu d'une classe, que par une vague curiosité, du même genre que celle qui réunit les auditeurs dans un cours, l'attention de l'élève ordinaire est impérieusement commandée par un intérêt positif, par le besoin, la nécessité peut-être : il doit donner à ses paroles la force convenable pour obtenir ce qu'il demande; il doit prévoir les conséquences des paroles qu'on lui adresse; les résultats du discours se convertiront en réalités qui le touchent. Pendant que l'élève ordinaire, auquel un mot est enseigné, au mo-

ment de l'action, et sur le théâtre des événemens, a le bonheur de trouver dans l'expérience qu'il subit, un contrôle immédiat et positif de l'exactitude de la connaissance qu'il acquiert; pendant qu'il juge, par l'effet produit, de la valeur du mot employé, et la rectifie jusqu'à ce que le résultat devienne conforme à ce qu'elle promet, voici qu'au contraire notre élève sourd-muet, au milieu d'une classe, se paie de l'explication qui lui est donnée, la prend pour bonne, jusqu'à l'application qui peut-être sera encore fort éloignée. Il peut même la prendre pour bonne jusqu'à un certain point, puisque rien n'empêche de déroger, quant à soi, aux conventions générales, par une attribution particulière, pour les valeurs arbitraires du langage. Après avoir ainsi adopté un terme de la langue dans une acception différente de l'usage commun, sans soupçonner cette différence, il continuera à en faire emploi avec une entière sécurité ; il fera entrer dans une foule de combinaisons nouvelles, ce même terme qui y porte ainsi l'inexactitude dont il se trouve atteint; en sorte que l'inexactitude se propagera, de proche en proche, comme par une sorte de contagion, mais toujours sans être soupçonnée, à moins que quelque circonstance inattendue ne vienne signaler l'erreur en la punissant, sans en faire cependant peut-être reconnaître le principe. Dans tous les cas, la vraie acception du mot s'inculquera bien plus profondément dans

l'imagination et à la mémoire, si elle se trouve ainsi étroitement liée à une scène de la vie active, si elle fait partie intégrante de l'appareil d'instrumens qui sert à satisfaire nos besoins.

Nous pourrions comparer cet enseignement *ex professo* de la langue, qui se donne ordinairement dans l'enceinte des classes, à ces démonstrations anatomiques qui se font sur le cadavre, et qui ne peuvent faire connaître les organes que dans l'état de mort; et l'enseignement de la langue, qui se donne sur la scène des applications réelles, aux observations que l'art médical recueille sur l'organisation vivante et animée, où toutes les fonctions s'accomplissent.

Voici donc une seconde tâche que nous demandons à l'instituteur du sourd-muet, tâche non moins difficile que la première. Pendant que, tout à l'heure, nous voulions qu'il s'élève avec son disciple à toute la hauteur de la science, maintenant nous exigeons de lui qu'il redescende de ces mêmes sommités, pour rentrer dans les habitudes vulgaires de la vie commune. Les formes de l'enseignement, les conditions auxquelles il est soumis, les lieux, les temps, s'opposeront le plus souvent à ce qu'il puisse ainsi mêler ses leçons à la scène du monde réel; la coordination même dont il s'est fait une loi, contrarierait seule ce dessein : car les événemens ne s'arrangent pas dans un plan symétrique correspondant à l'enchaîne-

ment logique des idées. Que fera-t-il donc? D'abord, il ne renfermera point son enseignement dans l'enceinte des murs de sa classe; il le transportera en effet, autant qu'il dépendra de lui, sur le théâtre des choses positives; ensuite, il fera en sorte que sa classe elle-même devienne comme une sorte de chambre obscure, si l'on nous permet cette expression, dans laquelle les scènes de la vie réelle viennent se répéter encore; et que la leçon soit un drame. Du reste, entendons-nous bien : lorsque nous demandons, dans le système entier de l'enseignement, une coordination rigoureuse, nous n'avons garde de prétendre que, dans les détails pratiques, les explications doivent être offertes au sourd-muet avec un enchaînement continu, semblable à celui des démonstrations mathématiques; il faut souvent suspendre, varier, passer d'une région à l'autre, promener, en un mot, l'esprit de l'élève en l'instruisant : il suffit que la régularité soit dans le plan général; qu'aucun mot nouveau ne soit produit qu'autant qu'il peut trouver dans les mots déjà connus ses conditions élémentaires. C'est ainsi que l'enseignement classique lui-même obtiendra la flexibilité nécessaire pour se rapprocher du cours réel des événemens, pour s'adapter au cadre des circonstances, lorsqu'il n'est pas possible de les faire naître à son gré, ou d'en reproduire la fiction, d'une manière suffisante.

Que notre instituteur de sourds-muets, en mé-

ditant les théories d'une saine philosophie, ne cesse donc point d'observer aussi le théâtre de l'expérience journalière; qu'il lie lui-même entre eux ces deux genres d'études, qui, quel que soit leur contraste apparent, ont cependant secrètement entre eux des rapports bien plus étroits qu'on ne le pense. Qu'après avoir consulté les métaphysiciens, il aille aussi recueillir les exemples du généreux Basedow, du bon Pestalozzi, et les leçons que celui-ci a pris soin de donner aux nourrices et aux mères.

Dans la marche que nous venons d'indiquer, les conseils de la raison se trouvent en accord avec les indications de la nature, accord, au reste, qui, suivant nous, se rencontrera toujours dans la fidélité aux vraies méthodes : car, dans le domaine de l'instruction surtout, ce n'est point par la confusion du hasard, c'est par la lumière de l'ordre, que le vœu de la nature est satisfait, que ses exemples sont compris. Plus les études que nous avons exigées du maître seront difficiles, plus les progrès de l'élève deviendront faciles : telles sont les routes que trace un habile ingénieur sur l'escarpement des montagnes.

O vous que la Providence a appelés à exercer, envers les infortunés sourds-muets, la plus belle paternité, en les introduisant à la vie de la civilisation, comprenez donc toute la noblesse, toute la grandeur de votre mission, et que les études sé-

rieuses que nous exigeons de vous servent encore à vous en pénétrer davantage! Une sorte de sacerdoce vous fut confié dans l'ordre intellectuel. Chargés d'enseigner la langue qui est l'instrument des connaissances, mais qui en renferme aussi le dépôt, qu'auriez-vous fait si vous n'aviez encore donné qu'un alphabet? C'est de l'intelligence elle-même de votre disciple, que vous devez vous emparer; vous devez le conduire dans le travail successif de toutes les opérations dont la langue fut tout ensemble le moyen, le produit et le signal, dans la société humaine; vous devez étudier les objets sur le théâtre de la nature et de la société, pour les bien faire connaître; les facultés de l'entendement, pour en bien pénétrer et diriger le jeu: vous devez en même temps ne pas cesser d'être à la portée de votre disciple, rester avec lui dans la communauté des besoins et des intérêts ordinaires de la vie, pour ne lui offrir la science que sous des formes familières, et dans des applications immédiates. Ne vous y trompez pas! votre mission est proprement la philosophie en action, la philosophie agissante, pour élever des créatures intelligentes à toute la dignité de leur nature!

CHAPITRE X.

Comment, pour le sourd-muet, l'acquisition des idées et celle des mots, peuvent s'aider l'une l'autre : du développement des notions intellectuelles et morales.

S'il a pu y avoir quelques instituteurs de sourds-muets qui se sont aveuglés au point de croire que leur mission consistait essentiellement à fournir des mots au sourd-muet, ils n'ont guère fait que suivre en cela l'erreur plus ou moins explicite d'un grand nombre d'instituteurs ordinaires, aux yeux desquels il suffit de donner des mots aux élèves, pour leur procurer des connaissances réelles. Mais il est aussi quelques instituteurs de sourds-muets, surtout parmi ceux qui sont préoccupés de l'importance des signes mimiques, qui semblent vouloir refuser aux mots l'un de leurs plus précieux priviléges, celui de servir à l'acquisition des idées; qui croient avoir besoin d'un intermédiaire pris hors de la langue, pour faire connaître la valeur de chaque mot nouveau, comme s'il ne suffisait pas des mots déjà connus, pour en donner une entière intelligence.

Nous sommes tellement accoutumés à voir les

mots représenter pour nous les idées qui leur ont été associées, à les identifier avec elles, que nous sommes toujours portés à leur prêter, involontairement et à notre insu, un sens qui leur appartient en propre; à considérer en quelque sorte comme naturelles en eux, les prérogatives qu'ils tiennent des conventions et des habitudes. Cependant les mots ressemblent à ces monnaies de convention qui, n'ayant aucune valeur intrinsèque, en obtiennent une dans le commerce par l'empreinte qu'elles ont reçue. La langue est le registre qui reçoit en dépôt les connaissances de l'esprit. Le mot n'est rien qu'en tant qu'il remplit l'office de signe d'idée; et, comme cet office ne lui appartient point en propre, comme il ne peut, lorsqu'il se présente pour la première fois, exciter l'idée par lui-même, il faut bien que cette idée soit excitée dans l'esprit par d'autres moyens, pour que le mot s'y puisse associer. Quels sont ces moyens? comment frappe-t-on cette monnaie? où va-t-on chercher l'effigie qu'elle doit recevoir? ne faut-il pas avoir le coin? De même, lorsqu'il s'agit de mettre un mot en circulation, ne faut-il pas que l'esprit possède d'une manière quelconque l'idée qui doit y rester empreinte?

Lorsqu'il n'est question que d'enseigner une langue étrangère ou une langue savante, à celui qui possède déjà, dans sa langue maternelle, le type d'un idiome artificiel et régulier, avec toute la ri-

chesse de ses développemens, on peut se contenter d'indiquer les règles de la syntaxe qui président à la langue nouvelle : un dictionnaire suffira ensuite pour achever l'ouvrage ; toutes les idées qui peuvent être exprimées dans la langue qu'on vous apprendra, préexistent déjà dans l'esprit, distribuées dans un ordre parallèle, affectées à des annotations correspondantes ; il ne s'agit plus que de transporter la valeur d'un terme à l'autre. Un Européen qui arrive au Japon, n'a point, il est vrai, de dictionnaire à sa disposition pour traduire ; il peut même avoir négligé de se pourvoir de la grammaire du P. Rodriguez, il semble donc se trouver vis-à-vis des Japonais à peu près dans la même situation que le sourd-muet non encore instruit vis-à-vis de ceux qui entendent et qui parlent. Cependant il a déjà une provision d'idées semblable à celle dont les Japonais sont eux-mêmes pourvus ; il a des mots à lui, pour les représenter. Il ne s'agit plus que de trouver un moyen pour mettre en rapport les deux systèmes, d'ouvrir une communication entre les intelligences. A l'aide des connaissances qu'il possède déjà, l'Européen pénétrera bien plus facilement le sens des mots japonais prononcés devant lui, que l'enfant au berceau, que le sourd-muet, ne peuvent découvrir celui des termes qu'on leur présente pour la première fois. Il n'aura sans doute d'autres indications que celles qui résultent de l'ensemble des circon-

stances; mais ces indications auront pour lui une bien autre influence; elles agiront sur lui d'une manière bien plus directe; elles trouveront les idées déjà toutes formées et classées; il ne s'agira plus que d'en opérer le réveil. Combien est différente la situation de notre pauvre sourd-muet! c'est la matière elle-même qui lui manque. De là, l'idée véritablement très ingénieuse, quoique peu juste, conçue par l'abbé de l'Épée, de lui restituer cette matière par la construction du langage mimique. Que servirait à prodiguer à l'élève sourd-muet une provision de signes, pour exprimer des idées qu'il n'a pas? Faisons-le penser pour qu'il parle.

Mais les mots déjà connus ne peuvent-ils pas servir à faire concevoir l'idée qui doit s'allier au mot nouveau, et jusqu'à quel point peuvent-ils rendre en effet ce service?

S'il est question de faire naître dans l'esprit une idée élémentaire, c'est-à-dire une idée primitive et simple, les mots, quel que soit le savant appareil qu'on en veuille construire, ne pourront jamais en offrir une définition directe; ils ne pourront suppléer à la présence de l'objet lui-même, s'il est encore inconnu : ils sont inhabiles à faire voir les choses; ils sont seulement chargés de les rappeler. C'est donc en disposant les circonstances d'une manière propre à faire jaillir d'une expérience personnelle et positive la connaissance qui manque

encore à l'esprit, qu'on mettra l'esprit en mesure de l'enregistrer dans le langage.

Mais, si l'objet auquel l'idée se réfère est déjà connu, quoiqu'il n'ait point encore reçu de dénomination dans la langue; s'il ne s'agit plus de le faire apparaître pour la première fois, mais seulement d'en ressusciter le souvenir, le discours ne pourra-t-il pas, en retraçant le tableau des mêmes circonstances au milieu desquelles il se présenta dans l'origine, qui lui servent de cortége, qui lui sont enchaînées, faire revivre anssi indirectement son image? Que l'objet ainsi reconnu se détache au sein du groupe qui l'environne, et reçoive alors la dénomination qui lui est destinée!

Ce n'est pas tout : il est deux ordres d'idées, à l'égard desquels les mots déjà connus remplissent eux-mêmes l'office de circonstances excitantes, si cette expression nous est permise, afin de procurer la connaissance elle-même qui manque encore, et de faire non seulement apparaître, mais naître en réalité, l'objet de cette connaissance. Ce sont les idées que nous nous formons des modifications de notre volonté, et des opérations de notre entendement. En effet, s'il est certain qu'on ne pourrait jamais définir par le discours un mouvement de l'âme, une passion qu'on n'aurait jamais ressentie, parce qu'on ne pourrait en concevoir la notion, n'est-il pas certain aussi qu'à l'aide du discours, on peut, pour la première fois, faire éprouver ces

mêmes impressions, déterminer ces mêmes actes, qui n'appartenaient point encore à l'expérience acquise? La pitié, la colère, la terreur, étaient déjà sans doute des sentimens familiers au sourd-muet; mais combien d'impressions plus délicates pouvaient ne pas s'être encore révélées à son cœur! Le discours, en multipliant ses rapports avec les autres hommes, lui fournira l'occasion de les éprouver. Mais il est surtout un nombre considérable des opérations de l'esprit, qui, s'accomplissant sur les images, peuvent s'accomplir en présence des mots qui représentent ces images, et dont l'idée, par conséquent, germera au sein même du discours.

Quant aux idées déduites, de même qu'elles peuvent se constituer dès que l'esprit est en possession des idées élémentaires nécessaires à leur formation, il est évident qu'elles peuvent recevoir aussi l'imposition du nom qui leur doit être affecté, avec le secours des mots attachés aux idées élémentaires, si ceux-ci ont déjà été institués. Telle est même la voie qui s'offre naturellement, comme la plus rapide et la plus simple. L'édifice de la langue s'élève parallèlement au monument intellectuel. Ici, il n'est donc plus nécessaire, pour faire apparaître l'idée dans l'esprit, de recourir à la présence des objets, à l'influence des circonstances : il suffira de faire un choix convenable parmi les mots connus, et de les disposer

de la manière qui correspond au genre d'opération qui engendre l'idée déduite. Ce mode de procéder suppose cependant, comme on le remarque sans que nous ayons besoin de le dire, que la valeur des mots connus soit en effet certaine, exacte, bien déterminée, bien circonscrite : autrement toute la suite des opérations sera viciée. Mais comment prévenir ces abus? comment s'assurer qu'ils n'ont pas été commis? En ne se confiant point aveuglément à ces organes qui peuvent être trompeurs, en ne se bornant pas exclusivement à l'emploi de ces instrumens, en ramenant encore ici l'élève autant qu'il est possible en présence des objets eux-mêmes.

Promener le sourd-muet sur le grand théâtre de la nature et de la société, lui faire voir, observer les choses, le faire réfléchir sur ce qu'il a vu et ressenti, faire agir son intelligence, telle est donc la condition rigoureusement indispensable pour lui faire acquérir les idées du premier ordre, et avec elles les noms qui en sont l'expression : et telle est encore la précaution utile pour aider à lui faire mieux concevoir les idées du second ordre, pour vérifier si en effet elles ont été bien conçues. Mais un emploi bien entendu des termes de la langue déjà connus, sera en même temps aussi, et un secours favorable pour l'acquisition du premier ordre d'idées, et le moyen principal pour procurer l'acquisition du second ordre.

Il est même un nombre très considérable de notions déduites, qui ne peuvent se déduire précisément que par l'emploi des termes du langage déjà connus. Quelques personnes, peu familiarisées avec l'étude des phénomènes de l'entendement, supposent que toutes les notions peuvent avoir dans l'esprit une existence indépendante des mots, antérieure aux mots; quelques autres peuvent même croire trouver dans ce préjugé une induction favorable au spiritualisme, comme si le principe intelligent abdiquait davantage sa réalité, en avouant l'appui qu'il a besoin de trouver dans les signes, qu'en reconnaissant le service qu'il est contraint d'emprunter aux organes des sens. Mais la plus simple réflexion fait apercevoir que la plupart des notions complexes ne pourraient subsister dans l'esprit, si elles ne s'attachaient aux signes comme à autant de pivots, parce que l'étendue de la combinaison dont elles se forment excède la portée immédiate de notre esprit; que, dans le vaste domaine des notions de quantité, par exemple, où règne cependant tant d'homogénéité, nous ne pourrions, sans signes, dépasser le nombre *dix;* que la plupart des notions abstraites exigent des opérations délicates dont le résultat précis a besoin d'être consigné et marqué par des annotations fixes; qu'il ne suffit pas de posséder la matière dont les idées doivent être formées, qu'il faut encore procéder à cette for-

mation. Or, cette formation s'exécutera dans l'entendement du sourd-muet, comme dans celui des autres hommes; car il est doué des mêmes facultés. Mais, pour cela, il faut le conduire à penser comme nous, à voir les choses du même point de vue, à emprunter notre manière de concevoir, et, pour cela aussi, il faut qu'il emprunte déjà notre langage. Ainsi, à mesure qu'il est initié dans notre langue, ce qu'il en a déjà appris vient lui servir toujours davantage à apprendre ce qu'il en ignore encore.

On entend dire souvent « qu'il est facile de « comprendre comment le sourd-muet apprend « la langue des idées sensibles; mais que ce qui « paraît étonnant, inexplicable, c'est qu'il puisse « atteindre aux notions abstraites et purement spi- « rituelles. » C'est ce singulier préjugé qui aurait droit lui-même à nous étonner; et toutefois il a été partagé par l'un des plus célèbres instituteurs de sourds-muets, par Heinicke. Ce préjugé, d'où vient-il? De ce qu'on n'a pas réfléchi à la manière dont nous avons obtenu nous-mêmes ces acquisitions, de ce qu'on se représente les deux régions, l'une matérielle, l'autre spirituelle, comme séparées par un rempart, comme placées à une telle distance qu'il faille une sorte de révolution, une métamorphose subite et générale dans l'esprit, pour franchir ce passage; de ce qu'on suppose enfin que les notions de l'ordre supérieur se trans-

mettent, se communiquent du maître au disciple, et que, manquant d'un langage commun déjà admis pour leur servir de canal, on ne conçoit pas comment le premier peut les faire arriver au second. Mais, on ne peut trop le redire, il en est ici du sourd-muet comme d'un disciple ordinaire, si ce n'est que, d'un côté, il est plus arriéré, et que, de l'autre, on est cependant plus à portée de le diriger avec méthode. Comme le disciple ordinaire, le sourd-muet renferme en lui la source abondante, le fonds tout entier de ces notions dont on a la prétention de lui faire don; il ne s'agit que de lui aider à les tirer de lui-même. Cette grande création s'opère d'ailleurs d'une manière graduée, lente, insensible. Les notions d'un ordre supérieur ne viennent au jour qu'accompagnées, revêtues d'images sensibles qui les soutiennent, comme la corolle enveloppe le pistil de la fleur, et s'entr'ouvre ensuite pour le laisser apercevoir.

C'est ainsi, par exemple, que le sourd-muet entre, comme l'enfant ordinaire, dans la sphère des notions générales, presque sans s'en apercevoir. Déjà le sourd-muet, livré à lui-même, a commencé à se créer des signes communs, et, par conséquent, à ébaucher quelques généralisations: il n'a qu'un signe unique pour désigner un chien, un mouton, un arbre même, etc.; il a donc détaché, des individus compris dans une même espèce, les caractères qui conviennent à tous.

Cette opération imparfaite, qui d'ailleurs ne s'élève pas encore au-dessus de la région des sens, est plutôt l'effet d'une sorte de confusion, que d'une vraie abstraction : tous les individus sont les mêmes à ses yeux, parce qu'il n'a point encore remarqué les traits spéciaux qui les distinguent. Cette ébauche, néanmoins, est un premier apprentissage du travail qui l'attend sous la direction d'un maître digne de ce titre; il n'aura qu'à continuer la même opération, en y portant plus de soin, en multipliant les comparaisons dans un ordre méthodique et progressif. Il en est de même des retours qu'il a pu faire sur lui-même, des raisonnemens qu'il a commencé à lier : ce ne sont encore que les essais informes de l'enfance; mais cette enfance est celle de l'intelligence humaine, qui tend d'elle-même à se convertir en adolescence, en jeunesse, en âge mûr, sous des influences favorables.

Quelle ne serait pas en effet la surprise, la joie d'une intelligence qui, captive jusqu'alors dans les liens de la matière, verrait s'ouvrir tout à coup pour elle les portes du monde moral, verrait briller à ses yeux la lumière céleste et pure du bon, du beau et du vrai! Avec quels transports elle entrerait dans cette nouvelle vie, elle se reconnaîtrait elle-même, elle découvrirait d'autres intelligences sœurs de la sienne, et, dans une intelligence suprême, contemplerait la source infinie de toute

perfection, subitement révélée à sa pensée! Qu'une telle transformation serait admirable! Mais aussi, quels gigantesques efforts elle exigerait de la part de celui qui prétendrait la produire, surtout s'il prétendait aussi donner l'essor, par ses propres créations, à cette âme qui va naître! Mais il n'en est point ainsi : l'infortuné sourd-muet n'est pas privé de la faculté de sentir et de connaître, comme il est privé de l'ouïe; il possède dans son propre cœur le germe de toutes les affections, comme, dans son entendement, le foyer encore assoupi de la raison. Déjà, dans ses rapports avec sa famille, avec ses camarades, sa sensibilité a commencé à prendre quelque essor; déjà, appelé à se conduire lui-même, il a dû prévoir, réfléchir, construire quelques enchaînemens bornés d'effets et de causes. Que reste-t-il donc à faire? Il reste à faire trois choses : il faut multiplier d'abord, et lui rendre plus intimes les relations de la vie sociale, apporter des alimens à ce cœur qui en est avide, découvrir de nouveaux aspects à cet esprit curieux; il faut ensuite faire replier l'attention de l'élève sur les impressions qu'il a reçues, sur les actes qu'il a exécutés; il faut enfin lui faire détacher ces phénomènes intérieurs, des circonstances spéciales qui les ont accompagnés, c'est-à-dire les lui faire remarquer successivement dans des circonstances différentes; il faut lui apprendre, en un mot, à s'étudier lui-même. C'est là une étude dont

l'élève doit faire tous les frais, dont on ne peut lui fournir les résultats tout élaborés. C'est une étude aussi dans laquelle il avance de jour en jour. L'instituteur, quelque habile qu'il soit, ne peut faire plus que de disposer les choses sous le point de vue le plus favorable, préparer son disciple au calme, l'exercer à la persévérance, éloigner de lui les distractions, faire naître surtout quelque intérêt puissant qui lui commande de salutaires retours sur soi, comme lorsque l'expérience lui enseigne, par exemple, à sentir les conséquences des jugemens de son esprit, ou des déterminations de sa volonté.

Le voilà, disons-nous, en face de lui-même ; ses regards, jusqu'alors errant vaguement au-dehors, ont enfin commencé à se replier au-dedans. D'épais nuages, sans doute, couvrent encore pour lui ce monde intérieur ; mais quelques rayons de lumière cependant y pénètrent : il suffit. Déjà le grand mystère commence à se dévoiler ; la conscience morale fait aussi briller les premières étincelles du feu sacré. Et où résident-ils les élémens primitifs des notions morales, si ce n'est dans ce sanctuaire intime, où ils furent déposés par la main du Créateur ? Y a-t-il dans la morale rien de factice ? n'est-elle pas la plus puissante, la plus éloquente instruction donnée à l'homme par la nature ? Une voix secrète, une voix intime va enseigner ces premiers rudimens ; il suffira de la savoir entendre. Le sourd-muet

n'est pas plus étranger que nous, par sa nature, au sentiment du juste et de l'injuste : ce qui lui manque, c'est, d'une part, d'avoir eu des occasions assez fréquentes et assez variées pour que ce sentiment pût être excité dans son âme ; c'est, ensuite, de s'être consulté lui-même pour en recueillir l'émanation. Rendons-le témoin impartial et paisible des actions louables ou condamnables, en écartant ce qui pourrait jeter sur ces tableaux un genre d'intérêt propre à distraire de la leçon qu'ils renferment : nous verrons l'approbation ou la désapprobation éclore sur son visage. Recourons à sa propre expérience ; saisissons le moment où il éprouve la joie d'avoir bien fait, mêlée peut-être à celle d'avoir contenté ceux qui l'aiment ; où il est embarrassé, confus de sa faute, attristé peut-être en même temps de ce qu'elle lui fera perdre dans l'estime d'autrui : qu'il voie comment l'approbation intérieure qu'il se donne ou se refuse lui-même, se reflète dans l'estime d'autrui ! Développons ces impressions salutaires, par tout le pouvoir de la sympathie. Que nos louanges, notre blâme, ne préviennent point son propre suffrage, mais l'accompagnent, le répètent, et deviennent comme une sorte de miroir éclatant dans lequel sa conscience puisse se contempler, un écho qui en redise les arrêts. Certes, nous ne lui aurons point donné les idées du bien et du mal ; il ne les aurait pas véritables, s'il les tenait

d'autrui. Elles se généraliseront facilement, car les notions du devoir ont ce caractère admirable, qu'elles prennent la forme d'une loi aussi universelle que constante. Gardons-nous donc de les fonder sur une aveugle imitation, sur une obéissance toute passive, sur la crainte des châtimens, ou sur l'espoir des récompenses matérielles! que les exemples soient une lumière et non une autorité! défendons-nous aussi d'une habitude trop commune dans l'éducation ordinaire, celle de présenter les exemples des fautes, de préférence à ceux des bonnes actions, parce qu'on attend des premiers une impression plus vive, parce qu'il est plus facile d'exciter l'indignation que de faire naître l'admiration! Le mal n'est qu'une déviation, une exception, et ne doit jamais être connu que comme tel : c'est le bien qui est la règle, le vrai modèle. La vérité doit être aperçue, pour qu'on puisse juger l'erreur : le beau doit être apprécié, pour qu'on puisse prononcer sur le difforme. D'ailleurs, le spectacle fréquemment répété du bien est d'une douce et salutaire influence sur le cœur; la vue habituelle du mal le contriste, le décourage, pourrait le corrompre. Montrons à l'élève ce qui est élevé au-dessus de lui, pour l'engager à y gravir; ce qu'il y a de meilleur, pour l'inviter à s'améliorer lui-même; découvrons-lui la morale comme un génie bienfaisant et tutélaire. A mesure que notre sourd-muet deviendra

en effet meilleur, il s'instruira davantage chaque jour, et par l'expérience et par la réflexion, dans l'ordre des connaissances morales; car la pratique du bien est elle-même ici la plus féconde lumière. Par une heureuse réaction, la raison enseigne la vertu, et la vertu vient éclairer la raison. Rendons donc notre élève vertueux, ne fût-ce que pour le rendre plus habile à nous comprendre!

Il survient cependant assez souvent, dans l'éducation du sourd-muet, l'un de ces momens qui réalisent en partie la métamorphose dont nous parlions il y a un instant. Quel est celui qui a assisté à la grande, à l'auguste révélation qui fait apparaître à l'âme du sourd-muet l'image jusqu'alors voilée du Créateur, lorsque cette révélation est opérée sous les conditions essentielles qu'elle requiert? Quel est celui qui a contemplé ce spectacle sublime, pareil, mais bien supérieur à celui qu'offrirait un fils découvrant pour la première fois le père qui lui donna le jour, et se jetant dans ses bras, ivre de bonheur? Instituteur du sourd-muet, voilà ce qu'il vous est permis de préparer, et ce que vous préparerez avec d'autant plus de succès, que vous aurez recours aux moyens les plus simples! Dans le cœur de l'homme réside naturellement une disposition religieuse : tout instinct de grandeur, d'excellence, tout ce qui fait pressentir un ordre de choses supérieur, tout ce qui nous attendrit ou nous élève, tout ce qui nous

fait soupçonner les secrets de notre destinée, ou désirer de les entrevoir, la bonté surtout, la céleste bonté, image sensible de la Providence, est comme un avertissement secret des rapports que nous entretenons avec l'Auteur de toutes choses, par la portion la plus noble de notre être. Le sourd-muet qui n'a encore reçu aucune instruction dans nos écoles, s'il s'est arrêté quelquefois à considérer autour de lui la marche de la nature et l'ensemble de ses phénomènes, a déjà un sentiment confus d'une puissance ignorée, invisible, placée au-dessus de toutes les puissances connues. La voie des analogies s'ouvre naturellement à nous, pour suggérer la notion du suprême ordre naturel, ou plutôt pour conduire l'élève à la concevoir par ses propres réflexions. L'abbé de l'Épée a tracé cette route d'une manière digne de lui, et il y a été suivi par plusieurs de ses successeurs avec un égal succès. Il se présente cependant ici un écueil qu'il importe de signaler à la prudence des instituteurs. Le sourd-muet est naturellement enclin, comme tous les sujets dont le développement moral est encore peu avancé, ou plutôt comme tous les hommes, mais avec plus de force encore, à matérialiser les idées spirituelles. Il faut donc bien prendre garde, en saisissant des analogies puisées dans la région sensible, pour le conduire aux vérités religieuses, de dégrader ces vérités elles-mêmes. Au lieu d'élever l'esprit de l'élève, en faisant

découvrir à notre sourd-muet, dans l'image du suprême dispensateur, l'auteur des phénomènes de la nature extérieure, évitons qu'il ne le conçoive que comme une force mécanique, qu'il ne voie seulement un ouvrier, un fabricateur doué d'une puissance prodigieuse. La créature intelligente doit être essentiellement introduite à la notion de la Divinité, par les idées morales et par les sentimens qui leur correspondent : c'est la sagesse, la justice, la bonté qu'elle doit admirer et adorer; c'est l'autorité suprême qu'elle doit vénérer, en même temps que la puissance. Ces sublimes attributs ne doivent point être séparés. La notion de la Divinité ne doit point se manifester seulement comme l'explication des phénomènes physiques, comme une sorte de théorème scientifique, uniquement comme la notion de cause première : elle doit se manifester comme demandant à la fois notre reconnaissance, notre confiance, notre respect, notre obéissance, notre amour, le culte entier de notre cœur. C'est le Père céleste, plus encore que l'ouvrier tout-puissant, qu'elle nous révèle. L'instituteur des sourds-muets ne se bornera donc point à tirer ses analogies, des phénomènes physiques, quel qu'en soit l'ordre admirable et la magnificence; il s'adressera aussi à toutes les affections les plus nobles, les plus douces, les plus pures que l'âme de son élève a déjà commencé à ressentir : lui enseignant à s'en rendre compte, il

lui enseignera à les diriger aussi vers l'auguste bienfaiteur où elles trouveront leur plus digne cours. C'est ce qu'on paraît avoir très bien compris et suivi dans plusieurs instituts de l'Allemagne. (1)

A côté de la voie de l'induction et de celle de l'analogie, il s'en présente une fort attrayante pour l'instituteur, qui paraît plus naturelle et plus simple que les deux précédentes : c'est celle des allégories et des métaphores. Cette voie fut celle que suivit le genre humain lui-même, dans la créa-

---

(1) Le Conseil d'administration de l'Institut royal des Sourds-Muets de Paris, a eu dernièrement l'occasion d'inviter mesdames les institutrices des sourdes-muettes, à lui rendre compte avec quelque détail de la manière dont elles procèdent, pour enseigner à leurs élèves les premières vérités morales et religieuses. Ces dames ont donné d'abord, de vive voix, ensuite par écrit, sur cet important sujet, des renseignemens du plus haut intérêt, que nous regrettons de ne pouvoir consigner ici; renseignemens aussi féconds en conséquences, qu'honorables pour les institutrices qui remplissent si dignement la plus belle partie de leur mission. Il en résulte que, dès la première année de leur éducation, les élèves sourdes-muettes commencent déjà à prendre une idée plus nette de leurs principaux devoirs, à concevoir celle de la Providence divine, à comprendre la pensée essentielle du culte que la créature rend au Créateur, et que ces connaissances se développent ensuite de jour en jour, à la faveur d'un enseignement bien dirigé, qui développe les facultés du cœur, de concert avec celles de l'intelligence.

tion de ses idiomes : toutes les dénominations imposées aux notions morales et religieuses, empruntées d'abord aux objets sensibles, employées primitivement comme des expressions figurées, sont devenues enfin des termes propres par un long usage. Nous avons souvent signalé les dangers de cette voie séduisante; nous devons les signaler encore : plus elle a de charme, et plus les illusions où elle peut entraîner sont redoutables. Les métaphores peuvent concourir utilement, mais d'une manière accessoire, à faire mieux ressortir l'essence d'une notion d'un accès difficile, si d'ailleurs cette notion est elle-même exactement caractérisée; mais elles ne peuvent servir à la caractériser réellement elle-même. Elles font réfléchir sur la scène de la nature sensible les rayons de la nature intellectuelle; mais elles ne sauraient créer cette lumière. Ce seront quelquefois des jeux aimables qui répandront sur l'étude un agrément dont elle a grand besoin; elles ne constitueront point l'étude elle-même. Produites seules, ou produites même dans un rang prééminent, elles ne pourraient donner que des idées incomplètes, par conséquent que des idées fausses, plus funestes souvent que l'ignorance. La science elle-même ne peut toujours se défendre de ce genre d'erreurs, et la philosophie encore aujourd'hui en voit subsister qui n'ont pas d'autre origine.

Les voies de l'induction et de l'analogie peuvent

d'ailleurs être semées d'agrément et d'intérêt par un instituteur habile; le choix des exemples, la manière de les reproduire, le cadre dans lequel ils sont placés, la part qu'on lui réserve dans les opérations de l'enseignement, peuvent concourir à rendre l'étude attachante.

Mais, rien ne serait plus contraire à ce double but, d'attacher et d'éclairer tout ensemble, que de charger le sourd-muet de mots dont il ne saurait comprendre le sens, que de l'engager dans un labyrinthe inextricable d'énigmes. Cette observation nous aurait même semblé triviale, si nous n'avions lu dans les écrits de quelques instituteurs, et entendu dans la bouche de quelques autres, cette singulière maxime, qu'il convient de familiariser les jeunes sourds-muets avec des expressions qu'ils sont inhabiles à pénétrer; de les frapper par les formes, quand on ne peut encore les instruire par les réalités; de les environner de symboles, quand on ne peut leur faire concevoir le vrai. Le symbole, pour celui qui n'en peut pénétrer la vraie intelligence, qu'est-il donc si ce n'est une vaine apparence, une énigme insoluble? Mais, croit-on que l'esprit de l'élève se bornera à rejeter ces enveloppes trompeuses dans lesquelles il ne trouve aucune substance; qu'il sera seulement fatigué, ennuyé de leur stérilité, ce qui serait encore la conséquence la moins fâcheuse? Croit-on que cet esprit actif, curieux n'ira pas suppléer, par ses propres

imaginations, au vide qu'il découvre, et remplir cet idiome encore inconnu, de mille conceptions fantastiques, qui en repousseront quelque jour la vraie doctrine?

Sans le vouloir, au reste, nous jetons le sourd-muet dans ce labyrinthe, si nous cédons au penchant ordinaire des instituteurs, en voulant lui donner des idées toutes faites, au lieu de le conduire à les former lui-même : car il arrivera sans cesse que ces idées que nous prétendons donner, ne seront point acceptées et ne pourront l'être; les choses ne se présentent point sous le même aspect à celui qui ignore et à celui qui sait déjà; et ce qui paraît très clair à l'un est souvent incompréhensible à l'autre. La manière de concevoir particulière au sourd-muet, est bien plus éloignée encore de la nôtre, que celle de l'enfant ordinaire : elle nous est presque inconnue, et la preuve en est, qu'elle nous surprend sans cesse, quand nous lui laissons un libre accès pour se produire. Avouons-le : sommes-nous toujours bien sûrs de nous comprendre parfaitement nous-mêmes? et, lorsque, en croyant transmettre des connaissances, nous montrons le plus de confiance, n'est-ce pas quelquefois pour nous dispenser de justifier nos assertions aux yeux d'autrui et même aux nôtres? Le sourd-muet ne pourra former ses idées qu'avec les matériaux qu'il possède; et dans ce travail, il signalera lui-même l'absence de ceux qui lui manquent. Quel-

quefois au contraire, et plus souvent qu'on ne pense, devançant son maître, il se montrera déjà pourvu des connaissances qu'on allait lui inculquer avec effort, il invoquera des vues nouvelles auxquelles il se trouve tout préparé; l'instituteur n'aura plus qu'à lui répondre.

Quatre exercices principaux concourront à développer les idées du sourd-muet, et à lier ce développement à l'étude approfondie de la langue. Ici nous n'annonçons rien de neuf; nous ne faisons que rassembler les exemples déjà donnés par plusieurs instituteurs de sourds-muets, pour en former un système complet, et indiquer les conditions propres à rendre ces divers exercices aussi fructueux qu'il est possible.

Le premier consiste à multiplier et à varier, incessamment les observations que l'élève sourd-muet peut être à portée de faire sur le théâtre de la nature et sur celui de la société. Il ne suffit pas de lui fournir l'occasion de voir les choses; il faut lui enseigner à les bien voir, les lui faire remarquer sous toutes les faces, dans leurs rapports divers, dans leur enchaînement; à les comparer, à les coordonner entre elles. Les idées ne sont que la représentation des faits, ou les réflexions exécutées à leur sujet; c'est toujours sur des connaissances réelles qu'elles doivent reposer. L'instituteur des sourds-muets ne doit donc point rester enfermé avec ses élèves dans les murs de sa classe; il faudrait qu'il

pût voyager sans cesse avec eux. Du moins, pendant qu'ils sont captifs dans les classes, s'efforcera-t-il de faire encore voyager ses élèves en souvenir : il leur retracera ce qu'ils avaient vu, mais ce qu'ils avaient négligé d'étudier, en les exerçant à s'en rendre compte.

Les dialogues sont le second exercice. C'est sous la forme d'un dialogue qu'ont lieu les enseignemens les plus profitables. Le maître ne paraît point enseigner dans les formes : s'il interroge, il appelle son élève à rentrer en lui-même, à faire effort, pour tirer de son propre fonds les matériaux des connaissances, et pour les mettre en œuvre. S'il répond, il satisfait seulement aux besoins que son élève ressent, exprime. L'art du maître doit consister d'une part à ne demander que ce à quoi l'élève peut répondre, mais à lui demander constamment tout ce qu'il peut découvrir par lui-même; d'un autre côté, à faire naître dans l'esprit de l'élève, d'une manière indirecte, le besoin des explications qu'on se propose de lui donner : c'est la méthode socratique. L'élève interrogé, réfléchit et découvre; l'élève interrogeant, aspire à la lumière. L'échange des questions et des réponses anime la leçon; l'élève prend confiance en soi, et s'attache au guide qui le délivre de son ignorance. L'élève et le maître sont toujours assurés de se bien entendre.

Ces deux premiers exercices peuvent commencer avec le début de l'éducation, et se prolonger

pendant toute sa durée. Les deux derniers ne peuvent commencer qu'à une époque intermédiaire; mais il est important d'accélérer, autant qu'il se peut, l'époque à laquelle l'élève pourra s'y livrer.

Les deux derniers exercices se correspondent directement l'un à l'autre. L'un a pour objet de former le sourd-muet à rédiger sa pensée par écrit; l'autre, de l'appliquer à des lectures méthodiques.

La manière la plus facile, la plus simple et la plus sûre d'apprendre à rédiger sa pensée par écrit, est de noter des souvenirs récens encore et présens à l'esprit. Ce travail fournit l'occasion de ramener la réflexion sur ce qu'on a vu, sur ce qu'on a fait; ce qui a un double avantage, l'un intellectuel, l'autre moral : c'est comme un miroir offert à la raison pour s'observer et se juger. On ne peut donc trop applaudir à l'idée de faire tenir, par l'élève sourd-muet, dès qu'il en est capable, une espèce de petit journal où il consigne en quelque sorte sa propre histoire. La rédaction de lettres simples et familières remplira encore le même but. Car les sourds-muets ont un penchant naturel à remplir les premières lettres qu'ils écrivent, par le récit de ce qui les a le plus frappés; ainsi, en cherchant à rendre compte aux autres de ce qu'ils ont remarqué et éprouvé, ils se trouvent conduits à s'en rendre compte à eux-mêmes, et sont plus facilement portés à le faire. Ce journal, ces lettres, deviennent à leur tour un texte sur lequel l'instituteur travaille

ensuite avec l'élève, qu'il rectifie, dont il fait sortir de nouveaux sujets d'entretien. Le sourd-muet doit conserver les essais de rédaction par écrit qu'il a exécutés à chaque période de son instruction, les revoir après un certain intervalle, et les corriger alors lui-même.

Dès que l'élève sera en état de lire tout seul, la lecture deviendra pour lui un exercice bien plus important qu'elle ne l'est pour l'enfant ordinaire : car elle sera, pour le premier, le vrai supplément à l'instruction que le second puise dans les discours des autres hommes; discours à la jouissance desquels notre sourd-muet, dans le cours de son éducation, et même après qu'elle est terminée, ne participera jamais que d'une manière très imparfaite. Ce dédommagement, du reste, est considérable : car les livres offriront à notre élève ordinairement une nourriture bien plus substantielle, une disposition d'idées bien plus méthodique; la lecture d'ailleurs a une marche bien plus rapide; on lit en quelques minutes le texte du discours qui demande une heure pour être prononcé : d'un autre côté, cependant, on peut s'arrêter sur ce qu'on lit, le relire de nouveau, comparer les passages. Pendant ses lectures solitaires, le sourd-muet déploiera mieux ses forces, précisément parce qu'il n'aura plus le secours de son maître; il devra surmonter les difficultés, combler les lacunes, s'expliquer de lui-même les termes encore obscurs ou inconnus

à l'aide de l'ensemble; il apprendra à connaître l'ordre et la liaison des idées; il embrassera des tableaux plus étendus; parcourant, dans un même espace de temps, une bien plus grande multitude de mots que dans les entretiens, il se familiarisera davantage avec la valeur des mots; il sera à portée de parcourir la variété presque infinie des tours de la langue; quelquefois il apprendra à apprécier ces effets du style qui sont comme un second langage dans la langue elle-même.

A la suite de ses lectures, le sourd-muet devra reprendre de nouveau la plume ou le crayon, pour noter d'abord la substance de ce qu'il a lu; et plus tard, lorsqu'il en sera capable, les réflexions que le sujet lui a suggérées : c'est le seul moyen de s'approprier véritablement ce qu'il a eu occasion de connaître, et de donner à l'activité spontanée de l'esprit l'énergie dont elle a besoin.

Deux conditions sont nécessaires encore pour que le sourd-muet profite de ce dernier ordre d'exercices : il faut qu'il y prenne goût; il faut qu'il y trouve des sujets de lecture à sa portée.

C'est un fait généralement observé, que les sourds-muets instruits par la voie des signes méthodiques, ont un éloignement marqué pour le genre d'études qui se fait dans les livres. Nous voyons un bienfait signalé de la Providence en faveur du sourd-muet, dans cet instinct de curiosité, qui le rend avide d'apprendre; mais encore faut-il que,

dans l'exercice qui lui est proposé, il découvre la voie nécessaire à suivre pour obtenir ces acquisitions auxquelles il aspire. Il préférera d'ailleurs la voie la plus simple, la plus agréable, s'il en a le choix. La curiosité du sourd-muet, comme celle de la plupart des hommes, est plus avide de faits que d'axiomes abstraits. La lecture doit donc s'offrir au sourd-muet comme un moyen de découvrir les faits qu'il est empressé de connaître : on commencera par des lettres venant de ses parens, et qui l'instruiront de ce qui se passe dans sa famille ; on continuera par des choix de lectures renfermant des traits historiques, des anecdotes, des descriptions tirées de l'histoire naturelle ou des scènes de la vie sociale.

En faisant un choix de sujets propres à intéresser et à attacher l'élève, il est à propos aussi d'instituer une échelle de lectures, graduée dans une progression insensible, qui suivra à la fois la double proportion des difficultés grammaticales, et du fond même des choses. Les lectures offertes aux débutans ne se composeront que des phrases les plus simples et des images les plus familières : peu à peu la proposition se développera; ses formes varieront, pendant que les idées deviendront plus sérieuses. On ne parlera encore au sourd-muet que la langue qu'il sait comprendre, jusqu'à ce qu'il soit en état de lire les livres composés pour ceux qui entendent.

Les livres composés pour les enfans ordinaires seront sans doute les premiers qu'on mettra entre les mains des sourds-muets, et nous voudrions que, dans tous les instituts, il y eût une petite bibliothéque de ce genre, formée avec discernement, à laquelle les maîtres pussent recourir pour fournir un aliment à ceux de leurs élèves qui sont capables de s'en nourrir. La France, nous sommes contraint de nous l'avouer, a beaucoup encore à envier, sous ce rapport, à l'Allemagne, à la Hollande, à l'Angleterre, soit pour le nombre, soit surtout pour le mérite de ce genre de productions; cependant une heureuse impulsion semble donnée parmi nous aux travaux conçus dans ce but (1). Mais ces lectures, quel qu'en soit le mérite, ne satisfont point pleinement aux besoins du sourd-muet, ne s'adaptent pas bien à sa condition. Il faut reprendre avec lui les choses de plus haut, du moins en ce qui concerne l'usage de la langue. Les enfans ordinaires entre les mains desquels on met ces petits livres, sont déjà familiarisés avec la construction du discours, et avec une foule de locutions que le sourd-muet ne saisirait qu'avec peine. Chez l'enfant ordinaire, les mots que sans cesse il entend et répète sont surtout appelés dans ces lectures pour former les idées : chez le

(1) C'est surtout aux efforts de la *Société pour l'instruction élémentaire* qu'est due cette impulsion.

sourd-muet, c'est presque l'inverse, ou du moins il est beaucoup plus voisin des idées, et ce sont surtout les premiers rudimens de la langue, qu'il s'agit de faire entrer dans ses habitudes.

Ce sont donc des livres spécialement propres aux sourds-muets, qui sont nécessaires pour servir d'introduction, pour précéder même ceux que nous donnons au bas âge. La composition de ces livres n'est pas aussi facile qu'elle pourrait le paraître au premier abord. Ce qu'il y a de malheureux déjà, pour la composition des petits livres destinés aux enfans ordinaires, c'est que ce travail inspire aux auteurs les plus médiocres une fatale et trompeuse confiance; que des esprits distingués consentent difficilement à descendre à la rédaction d'un genre d'ouvrages qui paraît si fort au-dessous d'eux. Que sera-ce de ceux qui ne doivent avoir pour lecteurs que d'infortunés sourds-muets à peine introduits encore aux relations sociales? Où se rencontrera le courage, le dévoûment nécessaire pour entreprendre un travail si aride et si obscur tout à la fois, et qui cependant demande un bon esprit, le talent d'observer, de réfléchir, et une extrême patience? Oui, ces conditions se trouveront; elles se trouveront chez ceux-là même qu'un zèle généreux a conduits auprès des sourds-muets, et qui les ont adoptés. L'abbé Sicard avait tenté, pour ses élèves, quelques essais de ce genre. Heinicke avait donné un exemple semblable en Allemagne, et cet

exemple a été suivi avec la plus louable émulation. Les élèves de M. Watson lui ont la même obligation en Angleterre. Ces premières tentatives ne demandent plus qu'à être continuées, complétées, d'après un plan bien entendu, et dans des formes appropriées au genre de chaque langue. (1)

Il faudrait pouvoir se faire en quelque sorte sourd-muet soi-même, pour devenir un bon auteur de livres destinés aux sourds-muets, comme il faudrait aussi prendre leur place quand on veut devenir leur maître, et c'est là ce qui donne un si grand avantage aux sourds-muets instruits, pour devenir à leur tour les maîtres de leurs camarades. Le maître entendant et parlant qui enseigne aux enfans ordinaires, a été enfant comme eux; il peut se le rappeler; et c'est par ces propres souvenirs qu'il apprendra à se mettre à la portée de ceux qu'il doit instruire : mais il n'a plus le même guide en s'adressant à des élèves sourds-muets : les sourds-muets déjà instruits peuvent seuls avoir un souvenir semblable. Eux seuls connaissent pleinement les secrets de cette manière de concevoir par-

---

(1) Le Conseil d'administration de l'Institut royal des Sourds-Muets de Paris, a offert dernièrement à l'émulation de MM. les instituteurs et de mesdames les institutrices de cet établissement, ce but bien digne de leur zèle, et a ouvert entre eux un concours pour la rédaction de lectures destinées aux élèves qui commencent.

ticulière à leur condition, et qui diffère si fort de la nôtre : seuls ils ont parcouru par eux-mêmes la voie que les élèves doivent suivre, mesuré les difficultés, reconnu les obstacles par leur propre expérience. Aussi, dans tous les instituts de sourds-muets, a-t-on employé avec le plus grand succès des élèves de l'établissement comme moniteurs. Chacun de ceux qui appartiennent aux classes les plus élevées peuvent rendre ce service pour les classes inférieures ; et en rendant ce service, ils se fortifieront encore beaucoup eux-mêmes. Nous voyons plusieurs instituts de sourds-muets prospérer sous la direction de chefs pris eux-mêmes dans cette classe, témoin MM. Clerc, Combery, Chomel, etc. L'école des sourds-muets de Rodez avait pour professeur un jeune clerc de l'institut de Paris, le généreux Milsand, lorsque cet intéressant jeune homme est devenu, par une mort glorieuse, la victime de son courageux dévoûment. (1)

(1) Il s'est noyé dans l'Aveyron, où il s'était jeté pour sauver les jours de l'un de ses élèves, prêt lui-même à périr.

CHAPITRE XI.

De l'enseignement de la Grammaire : de la Nomenclature et de la Syntaxe.

Rien ne s'éloigne davantage du grand principe de coordination, sur lequel repose essentiellement l'art d'instruire les sourds-muets, que ces nomenclatures par ordre alphabétique, que nous voyons subsister encore et être employées dans quelques instituts de sourds-muets. La succession qu'elles établissent entre les termes étant purement fortuite, ne permet pas de suivre l'analogie des idées; elles peuvent introduire le désordre et la confusion dans l'esprit. Il n'en est pas moins utile de rapprocher entre eux les mots dont la formation est semblable, quand ils ont un sens analogue, afin de faire mieux ressortir dans l'esprit et dans la mémoire, le rapport qui existe entre les conceptions, à l'aide de celui qui existe entre les formes dont leur expression est revêtue. Mais, dans les langues dérivées, comme la langue française, on doit se défier beaucoup des étymologies, empruntées souvent aux langues mortes. Les radicaux ont pris, dans les combinaisons des idiomes modernes, une valeur nouvelle, et les indications qu'elles fournissent seraient souvent trompeuses, à moins d'être

accompagnées d'explications longues et difficiles à saisir pour un élève qui commence. On se bornera donc à rechercher avec soin le petit nombre de racines qui, véritablement propres à la langue, ont fidèlement conservé, dans les mots composés, leur acception primitive. Ce travail est encore à faire, et son exécution n'est pas facile. En supposant qu'il fallût d'abord enseigner à l'élève sourd-muet la nomenclature, d'une manière isolée, avant de l'exercer à former une proposition, du moins ne faudrait-il pas accorder à ce vocabulaire une latitude indéfinie, comme nous en voyons aussi l'exemple; il ne faudrait pas épuiser le dictionnaire entier de nos langues, entasser une foule de termes dont l'emploi est extrêmement rare, dont l'élève ne sera pas de long-temps appelé, ne sera même peut-être pas appelé à faire usage. On devrait se borner à un choix d'expressions indispensables pour alimenter les leçons ordinaires que l'élève est destiné à recevoir.

Mais, à quel propos séparer ainsi l'étude de la nomenclature, et celle de la proposition? Cette marche, éminemment synthétique, peut séduire au premier coup d'œil par son apparente simplicité, par sa régularité logique. Ne faut-il pas disposer les matériaux de l'édifice, avant d'entreprendre sa construction? Ne faut-il pas bien connaître la valeur intrinsèque des mots, avant d'observer les rapports qui les unissent, les fonctions

qu'ils remplissent dans le discours? N'est-ce pas compliquer sans motif le travail de l'étude, se créer des difficultés à plaisir, que de vouloir faire embrasser à la fois, par un esprit encore novice, et tout l'ensemble du tableau de la pensée, et ses élémens, et leur corrélation, avec les formes qui les représentent dans la langue! Des autorités imposantes, des exemples depuis long-temps répétés semblent confirmer cette manière de voir. Mais, en y réfléchissant davantage, en consultant aussi l'expérience, on se trouve conduit peut-être à une opinion différente. La nomenclature enseignée d'avance, isolée de toute proposition, n'est-elle pas, quelque soin qu'on prenne, atteinte d'une sécheresse qui nuira beaucoup au début de l'enseignement, à ce début qu'il importait au contraire d'environner de charmes autant qu'il était possible? L'élève concevra-t-il un grand attrait pour l'étude de mots ainsi détachés, dont il ne voit point encore l'emploi, et qui ne sont que des pierres d'attente, lorsqu'on les accumulera devant lui? Quel serait l'agrément que nous trouverions nous-mêmes dans la lecture suivie des pages d'un dictionnaire, si nous y étions condamnés? et n'est-ce pas une étude semblable qu'on demande au sourd-muet? Ces mots se fixeront-ils bien facilement et bien fortement dans la mémoire, lorsqu'ils ne se rattacheront à aucun cadre, à aucun ensemble, et n'auront dans l'esprit qu'une exis-

tence oiseuse? N'est-ce pas enlever toute vie à l'enseignement? N'est-ce pas dépouiller les objets, de leurs couleurs? Comment remplir, dans une semblable manière de procéder, cette condition si essentielle, d'associer pour le sourd-muet, l'étude de la langue aux actions réelles, aux besoins, aux intérêts habituels de la vie; de mettre chaque mot en scène, de faire de la langue l'instrument nécessaire pour servir à des communications qui se résolvent en résultats positifs? Quels entretiens ayant un but, devant produire un effet, peut-on former avec des noms isolés? A peine ceux qui servent à indiquer l'objet qu'on veut éloigner ou qu'on désire.

Cet enseignement de noms placés à la suite les uns des autres, sans être liés à rien, ne sera-t-il pas infructueux pour un but essentiel dans l'éducation des sourds-muets : je veux dire pour cette instruction solide qui consiste dans la connaissance des choses? En retardant cette instruction réelle, ne se privera-t-on pas des secours qu'on y devait trouver pour l'instruction dont la langue elle-même est l'objet? car, que nous apprend le nom substantif présenté ainsi isolément? ne faut-il pas considérer un objet avec ses propriétés, dans les effets qu'il subit ou qu'il occasionne, dans les rapports qu'il entretient, pour en obtenir une connaissance véritable? Le nom ne peut résumer cette connaissance, que lorsqu'elle a déjà été acquise. S'il n'existe dans la nature aucune

substance qui ne soit revêtue de quelque qualité, aucun attribut qui ne revêtisse aucune substance, aucun objet réel qui ne soit dans un certain état, ou qui ne change d'état, il n'existe également dans l'esprit aucune image qui, comme copie de ce tableau extérieur, ne renferme aussi la même combinaison de sujet, d'attribut, d'existence réelle ou fictive, stable ou changeante. C'est donc déjà par une abstraction, que nous séparons la notion du sujet, en lui donnant un signe spécial. Mais, sera-t-elle mieux conçue, arrachée violemment du faisceau auquel elle appartient? ne luira-t-elle pas mieux, contemplée dans l'intégrité même de la pensée où elle a sa place, éclairée par le reflet qui lui vient des autres notions en regard desquelles elle s'y trouve située! En vain nous voulons confiner l'esprit du sourd-muet dans la valeur des substantifs; malgré nous, il achève tacitement le discours que nous voulions mutiler; en dépit de nos méthodes, il conçoit l'idée de l'attribut, de l'action, que nous lui interdisons de nommer; et la proposition que nous refusons à reconnaître existe déjà pour lui. Sans doute on ne peut donner à la fois l'interprétation de chacun des élémens du discours, et il faut bien procéder par les détails pour arriver à saisir l'ensemble. Mais, lorsque l'un de ces termes est déjà compris, combien ne peut-il pas aider à faire comprendre l'autre? C'est ainsi, par exemple, que le même

substantif, accompagné tour à tour par une suite d'adjectifs qui lui conviennent, qu'un même adjectif successivement appliqué à plusieurs substantifs, que le même verbe placé entre des sujets et des régimes qui varient l'un après l'autre, et réciproquement des régimes et des sujets recevant aussi des verbes divers, donnent naturellement lieu à des comparaisons continuelles, à des jugemens méthodiques, qui font connaître tout à la fois, et la valeur réelle d'une expression par la fonction qu'elle remplit dans le discours, et cette fonction par la valeur qui lui est propre.

Nous estimerions donc qu'il convient d'introduire le sourd-muet dans la proposition, le plus tôt qu'il est possible, de ne lui enseigner la signification d'aucun nom, sans mettre tout de suite cette signification en valeur, par l'application du mot à un sens entier, en achevant la pensée; comme, en produisant un personnage sur la scène, on le met sur-le-champ en action, comme on appelle un ouvrier pour le mettre à l'ouvrage.

Dans notre opinion, la nomenclature proprement dite n'est point à l'usage du sourd-muet lui-même, si ce n'est en tant qu'elle peut servir d'annotation pour lui rappeler ce qu'il sait déjà : elle ne doit point être un thème pour l'enseignement : elle doit être essentiellement à l'usage de l'instituteur. Il doit y recourir comme à un arsenal, où il puisera, suivant l'occurrence et le besoin, les instru-

mens dont il fera usage. Elle servira à l'instituteur pour lui offrir, d'une manière stable, le type de la coordination des idées, conçu d'après leur généalogie, et doit le guider dans le plan général de son enseignement. Il en détachera successivement les élémens divers, dans l'ordre où ils seront placés, pour les faire entrer dans le cadre du discours.

Ce n'est point assez que l'instituteur trouve dans cet arsenal une provision de noms substantifs ; il y doit trouver également un vocabulaire d'adjectifs, de verbes, d'adverbes, classés d'après les mêmes principes. Il conviendrait que ces quatre ordres de termes, placés sur quatre colonnes, offrissent, en regard les uns des autres, les mots qui se correspondent, qui appartiennent à la même famille, et qui ne sont souvent qu'une transformation mutuelle. Ce serait comme les archives de la langue, où seraient conservées les généalogies des expressions qui les composent.

Ce qu'il faut au sourd-muet lui-même, ce sont des tableaux synoptiques détachés, dont chacun présente à ses regards une famille tout entière de mots, dans l'ordre suivant lequel ils dérivent les uns des autres. Parmi ces familles, il en est de fort nombreuses, que le sourd-muet débutant n'a pas encore besoin de connaître dans toutes leurs ramifications; il y a surtout des dérivés qui appartiennent quelquefois à des abstractions trop déli-

cates, pour que l'élève, dans les commencemens, pût être capable de les saisir. Mais il sera toujours utile, lorsqu'un mot vient se présenter, de le rapprocher, aux regards de l'élève, de ceux qui appartiennent plus intimement à la même formation, pour lui faire remarquer leur souche commune et les caractères qui les distinguent.

Les provisions de mots, ainsi disposées, pourraient être comparées aux matières premières qui, dans nos manufactures, ont reçu la préparation nécessaire pour être ouvrées : les formules de proposition où ces mots doivent figurer pourraient être comparées de même aux mécaniques et métiers, qui s'emparent ensuite de cette matière pour la façonner. Les planches noires et la craie, en donnant la facilité d'effacer un terme à volonté, de le remplacer, se prêtent fort bien à ce genre de travail. Pendant que le reste de la proposition subsiste dans son entier, l'un de ses termes varie, de manière à ce que le sens demeure toujours raisonnable : chaque terme subit à son tour ces modifications. Le jeu de la pensée se déploie ainsi visiblement sous les yeux du sourd-muet; la langue acquiert aussi la flexibilité convenable. Ce qui lui avait été exposé d'abord, en forme de propositions énonciatives, est ensuite converti en questions interrogatives. Ce sont autant de petits problèmes que l'élève est invité à résoudre. De la sorte, il se rend compte de ce

qu'il a appris, et son maître est à portée de juger s'il a bien conçu la leçon. Quoique ces exercices paraissent purement grammaticaux, ils se combineront parfaitement avec les exercices logiques dont nous parlions tout à l'heure (1). En présentant à l'élève le nom d'un objet, on lui fera parcourir les principales qualités qui le caractérisent, les effets ou les habitudes qui lui sont le plus habituelles; les effets qu'il produit ou ceux qu'il éprouve le plus ordinairement, etc.

Les mêmes motifs qui nous paraissent devoir faire rejeter l'enseignement séparé de la nomenclature, antérieurement à l'étude de la proposition, nous semblent condamner, à quelques égards aussi, la préférence exclusive que certains instituteurs donnent, pendant la première période, à l'emploi des propositions énonciatives, dans lesquelles le verbe *est* sert de lien à un sujet et à son attribut. Ces propositions, quelles qu'en soient la simplicité et l'utilité logique, ne sont cependant que de vraies définitions qui offrent peu d'intérêt à l'élève, qui donnent peu de mouvement à l'instruction, qui ne se lient guère aux besoins de la vie active. C'est une erreur des grammairiens, erreur dont Aristote, au reste, il faut en convenir, a donné l'exemple, et que son autorité a surtout

---

(1) *Voyez* ci-devant, chap. IX, page 557.

accréditée, que de considérer le verbe *être* comme le lien nécessaire de toute proposition, comme tacitement renfermé dans les autres verbes; que d'assimiler ainsi une action à une qualité; que de décomposer le verbe ordinaire en son participe joint au verbe auxiliaire. Le verbe exprime un *fait*; le fait n'est que le *sujet existant ou en action.* Le verbe *être* lui-même a désigné le *fait de l'existence*, avant d'être employé comme copule logique, c'est-à-dire comme désignant la *co-existence* de la substance et de la qualité, dans la réalité ou dans l'entendement, emploi qui est dérivé de sa première acception, emploi qui exige une réflexion assez subtile de l'esprit, et qui est même inconnu dans plusieurs langues. Quoi qu'il en soit, l'esprit de l'élève saisira bien plus facilement la valeur du verbe dans sa forme naturelle et simple, que dans cette décomposition qui le forcerait de saisir une abstraction pour lui encore assez obscure; il comprendra bien mieux cette proposition : *Jean porte la table,* que celle-ci : *Jean est portant la table.* Or, il ne faut, dans le début surtout, recourir avec lui aux analyses abstraites, qu'autant qu'elles sont indispensables. On peut donc, après les exercices des premiers jours, et lorsque l'élève est entré en possession d'un petit nombre de noms, commencer, sans inconvénient et même avec avantage, à lui faire construire des propositions simples de deux termes, le sujet et le verbe actif, pourvu

qu'on n'aille pas se hâter de vouloir conjuguer ce verbe.

De même qu'il faut se borner à adopter, en débutant, le cadre de la proposition la plus simple, il faut se contenter aussi de présenter d'abord les verbes dans les trois temps absolus de l'indicatif, à l'impératif et à l'infinitif absolu. Les autres temps et les autres modes ne pourront s'expliquer que dans la proposition complexe.

Les propositions complexes peuvent être distribuées en deux échelles successives.

La première partira de la proposition à deux termes, admettra d'abord trois termes, le sujet, le verbe actif et le régime direct; puis joindra un attribut à chaque substantif, un adverbe au verbe, et enfin appellera des prépositions destinées à marquer les régimes indirects, c'est-à-dire les rapports secondaires qui se lient à l'action.

Comme le verbe et la préposition sont le lien des propositions qui appartiennent à cette première échelle, les conjonctions sont le nœud de la seconde.

La seconde commencera par la combinaison la plus simple, celle dont la conjonction *et*, ainsi que ses analogues, produisent la formation, qui se bornent à associer plusieurs propositions semblables, souvent en abrégeant leur expression commune. Les conjonctions déduites des corrélations de temps, de causalité, qui expriment les

directions de la volonté et les vues de l'esprit, se présenteront ensuite tour à tour, et les propositions se convertiront en périodes. C'est en parcourant cette seconde échelle seulement, qu'on peut rendre raison de la conjugaison totale des verbes, et par conséquent en montrer utilement l'emploi.

Non seulement la fonction propre de chaque partie du discours ne se détermine que dans la proposition; mais la valeur même de quelques uns de ces termes, de ceux qui servent à en former le tissu, comme la préposition et la conjonction, ne peut être bien conçue qu'en les voyant dans le sein de la proposition. Il résulte de là que c'est à la construction qu'il appartient d'éclairer la syntaxe.

S'il est un enseignement où la grammaire doive remonter à ses principes, c'est sans doute celui qui est donné au sourd-muet : car l'instituteur, pressé par le temps, est heureusement contraint d'abréger, par les vues qui éclairent les règles, les exercices qui, confiés à la seule routine de l'usage, entraîneraient trop de longueurs. S'il est aussi, et par la même raison, un théâtre d'observations et d'expérience utile aux grammairiens, c'est sans doute l'enseignement que les sourds-muets reçoivent. Que nos instituteurs méditent donc avec soin les écrits des grammairiens philosophes qui ont tracé parmi nous l'histoire du langage, expliqué son code, et cherché dans le tableau de la pensée le

type des formes imprimées au discours; qu'ils méditent parmi nous, les écrivains de Port-Royal, les de Brosse, les Condillac, les Dumarsais, les de Wailly; mais qu'ils étudient surtout leurs élèves, et qu'ils s'instruisent par leurs propres essais.

Faisons, avant tout, dans nos idiomes, la part des formes purement arbitraires, qui ne doivent rien qu'aux conventions, et celle des formes qui ont leur motif et leur cause dans les opérations de l'intelligence, dont elles doivent retracer l'image et satisfaire les besoins. Ne nous consumons point en vains efforts pour donner aux premières des explications dont elles ne sont point susceptibles; mais empressons-nous aussi de découvrir l'esprit dans lequel les secondes ont été conçues, et de le révéler à notre élève; de faire comme lorsqu'on remet un instrument à un ouvrier; de lui montrer le but qu'elles se proposent.

C'est à la grammaire générale que nous demanderons le flambeau qui doit nous éclairer dans cette route, comme la grammaire générale à son tour emprunte à la philosophie celui qui vient l'éclairer elle-même.

Cela veut-il dire que nous devions fonder, pour le sourd-muet, l'enseignement relatif aux fonctions des divers élémens du discours et à la construction de la phrase, sur des définitions théoriques; que nous devions convertir pour lui les règles en formules techniques, lui en développer

l'origine avant qu'il s'essaie à les appliquer? Non, sans doute. Entre l'aveugle routine qui prescrit de faire ainsi, parce que tel est l'usage établi, et les abstractions didactiques, dont la découverte ne s'est même offerte aux maîtres de l'art, que long-temps après que l'art avait été achevé, il y a une voie moyenne qui instruit, sans exiger un noviciat trop difficile, qui fait apercevoir la raison des choses, sans généraliser encore les premiers principes sous la forme d'axiomes. Pour que l'élève conçoive le rapport qui existe entre le sujet et son attribut, il n'est aucunement nécessaire de recourir à la logique d'Aristote, ni même d'emprunter l'opération de l'abbé Sicard, quelque ingénieuse qu'elle soit, en figurant l'opération par laquelle la qualité se sépare dans l'esprit, de la substance à laquelle elle appartient dans la réalité. Il est une nécessité de l'esprit qui fit rechercher et inventer ces formes, qui en régla l'emploi, alors même que la logique n'existait pas encore. Cette nécessité offrira encore la même ressource à l'instituteur, s'il a l'art de la faire renaître pour son élève; et voilà précisément les directions qu'il demandera à la philosophie. De même que, lorsqu'il s'agit d'imposer une dénomination aux choses, on se place en présence de ces choses, ou bien au milieu des circonstances propres à les rappeler, de même aussi lorsqu'il s'agit d'expliquer les formes ou les dispositions grammaticales qui expriment les vues secrètes

de l'esprit, c'est en faisant naître ces vues dans l'esprit, à l'aide de circonstances propres à les déterminer, qu'on pourra conduire naturellement l'élève à concevoir le motif de ces modifications que subit la langue. Sans doute, ces inductions seront fournies à l'esprit par des exemples particuliers ; mais il ne les tirerait que trop imparfaitement et trop lentement d'exemples étalés seulement sous ses yeux ; exemples muets, inactifs, que l'élève ne saurait interroger et pénétrer. Il faut plus : il faut que l'exemple se mette en mouvement, que l'élève y entre comme un personnage en scène. Il ne suffit pas que l'élève lise ; il faut qu'il crée à son tour l'application, qu'il soit contraint à la chercher, à la découvrir. Son maître sera en quelque sorte aux prises avec lui, pour lui faire produire, dans le langage, ce qui est présent à sa pensée, et ce qu'il ne sait pas assez bien y démêler encore. C'est sa pensée donc qu'il faut torturer en quelque sorte, pour lui faire subir la décomposition dans laquelle elle doit se dévoiler tout entière. Cette espèce de joûte entre la raison de l'instituteur et l'intelligence de l'élève est ce qui répand tant de vivacité et d'intérêt sur le *Cours d'instruction* de l'abbé Sicard ; car on y voit la fidèle peinture de la lutte elle-même, plus encore que ses résultats réduits en doctrine. Nous trouvons d'utiles modèles de ces exercices dans les ouvrages de MM. Wolke, Venus, dans la méthode suivie à Berlin, et surtout dans

l'ouvrage de M. Daniel. L'habileté à disposer les circonstances, de manière à faire sentir à l'élève le besoin et le but des formes grammaticales, constitue le mérite essentiel du manuel rédigé par M. Bébian, et publié par notre administration. L'expérience journalière, le meilleur des guides en ce genre, a fourni aussi aux institutrices et aux instituteurs de la maison de Paris, plusieurs procédés ingénieux, pour placer les élèves dans le point de vue le plus facile et le plus sûr, pour découvrir la raison des lois de la grammaire, toutes les fois que ces lois sont en effet une conséquence de notre manière de concevoir (1). Mais l'art de découvrir ces points de vue offre d'autant plus de difficultés, que la manière de concevoir, particulière au sourd-muet, est en effet plus différente de la nôtre.

Si nous posons maintenant la grande et impor-

(1) Le Conseil de perfectionnement de l'Institut royal des Sourds-Muets de Paris, a demandé, il y a quelques mois, à chacun de MM. les instituteurs et de mesdames les institutrices, un exposé des procédés par eux suivis dans l'enseignement suivant leurs classes respectives. Ces rapports, dont nous regrettons de ne pouvoir donner ici l'analyse, annoncent un grand nombre de perfectionnemens partiels suggérés à leurs auteurs par leur expérience habituelle; perfectionnemens qui ont en général pour objet de simplifier les procédés, en les rendant plus lumineux. Il est plusieurs de ces rapports dans lesquels nous avons eu la jouissance de reconnaître un mérite très distingué.

tante question, dont la solution indécise semble diviser en deux branches différentes les écoles de sourds-muets; si nous voulons opter entre ce mode de procéder qui réunit pour le sourd-muet en un seul et même cours, les deux enseignemens établis pour l'élève ordinaire, l'un usuel, l'autre classique, et cet autre mode de procéder qui consiste à enseigner la langue au sourd-muet comme à l'enfant ordinaire, en deux périodes distinctes, la question ne se trouvera-t-elle pas résolue en quelque sorte d'elle-même par les considérations qui précèdent?

En effet, si quelques instituteurs de sourds-muets s'étaient crus dans la nécessité de transporter les théories métaphysiques et grammaticales sur le pérystile même de l'instruction élémentaire de la langue, n'était-ce pas parce qu'ils avaient senti que le sourd-muet n'est plus à portée d'accomplir, sous la seule influence du concours fortuit des circonstances, ce long apprentissage qui initie l'enfant ordinaire à la connaissance de nos idiomes, et qu'il faut découvrir pour lui une voie plus directe et plus abrégée? Que cherchait-on lorsqu'on confondait en un seul cours l'enseignement classique des règles et l'enseignement pratique des usages, si ce n'est précisément à faire en sorte que la connaissance exacte de la valeur des mots fût obtenue de prime abord, par la seule énergie de l'exposition didactique?

Mais si, à l'aide des procédés plus directs encore de l'intuition, si, à l'aide d'une coordination naturelle, la même lumière qu'on voulait aller puiser dans les théories, se répand à flots sur les idées qu'il s'agit de produire au jour, le but qu'on se proposait n'est-il pas atteint? Et si, alors, on peut se dispenser de recourir en effet à des démonstrations doctrinales, sans rien perdre des fruits que l'intelligence pouvait en attendre, ne doit-on pas se féliciter d'échapper à une méthode que repousse la nature même des choses, qui place dans les abstractions le noviciat d'un esprit encore étranger à toutes les connaissances, qui fait débuter dans l'étude de la langue par les notions auxquelles cette même étude, long-temps prolongée, peut seule conduire? Peut-on hésiter à se contenter, dans la première période de l'enseignement, d'une connaissance certaine et prompte de la valeur des mots, sans se jeter dans des difficultés inutiles? Peut-on hésiter à se contenter même de cette première période de l'enseignement, bien suffisante pour les applications ordinaires de la vie, dans l'éducation des élèves qui ne sont point appelés aux études scientifiques? et ne sera-ce pas assez d'avoir fait du plus grand nombre des sourds-muets, des hommes qui pensent et parlent bien, qui comprennent de même, sans s'imposer la loi de faire de tous des grammairiens et des philosophes?

Alors aussi, la seconde période de l'enseignement, celle qui sera réservée aux élèves qu'attendent plus tard les études scientifiques, sera elle-même bien mieux à sa place; elle sera ce qu'elle doit être, une revue analytique et réfléchie des instructions recueillies pendant la première période; elle réduira en préceptes généraux ce qui aura déjà été compris dans les applications.

Dans cette manière de procéder, les deux enseignemens successifs n'offriront même plus un contraste aussi marqué que dans l'éducation ordinaire: l'enseignement pratique empruntera aux exercices usuels des enfans ordinaires ce qu'ils ont de familier, de simple, les rapports qui les unissent à la vie active, sans participer au désordre aveugle qui en rend les fruits si tardifs et si incomplets : il empruntera d'avance à l'enseignement classique les directions qui doivent rendre capable de traduire fidèlement la pensée, sans se charger des difficultés qui sont propres à l'exposition des principes abstraits. Le premier conduira graduellement au second, et finira par s'y confondre.

Quand on ne retirerait d'autre résultat, en procédant de la sorte, que d'accélérer le moment où pourra commencer pour le sourd-muet l'usage habituel de la langue, ce serait déjà un avantage très considérable. Car, d'un côté, plus on tarde à le faire jouir de cet usage, et plus aussi se confirment les mauvaises habitudes du sourd-muet, et par

conséquent s'accroissent les obstacles dont il faudra triompher par la suite : et d'un autre côté, plus tôt on fait jouir le sourd-muet de la possession de la langue, et mieux aussi il se familiarise avec son emploi ; il recueille par ce nouveau canal les abondantes instructions qu'il doit lui transmettre.

CHAPITRE XII.

De la culture des facultés morales et intellectuelles chez le Sourd-Muet.

L'ÉDUCATION proprement dite, qui est sans doute la chose la plus importante pour les enfans ordinaires, et qui cependant est trop souvent aussi la chose la plus négligée des instituteurs, est plus importante encore pour les jeunes sourds-muets, et rencontre aussi chez ces derniers des difficultés toutes spéciales. L'éducation des enfans ordinaires se fait en partie toute seule, par le commerce habituel qu'ils entretiennent avec leur famille, les enfans de leur âge, les personnes qui ont de l'autorité sur eux, celles qui les entourent : les influences de ce commerce se mêlent à celles des événemens, des circonstances, des impressions qu'ils reçoivent eux-mêmes; les maximes leur sont expliquées par les exemples, les exemples par les discours. Cette première éducation, qui a lieu dans l'âge le plus tendre, et qui, bien que souvent inaperçue, prépare celle de l'adolescence, étend ses effets sur la suite entière de la vie, concourt précisément avec l'époque où, placés dans une heureuse dépendance, attendant tout d'autrui, la nécessité même les conduit à la con-

fiance, aux affections, en fait des disciples dociles avec l'époque où les organes, encore flexibles, commencent seulement à s'essayer, où l'âme, neuve encore, commence à s'ouvrir. Mais, à l'âge où commence ordinairement l'éducation du sourd-muet, sa situation est bien différente : non seulement il a perdu tous les avantages qui se fussent offerts à lui dans ce premier noviciat de la vie; mais il aura déjà contracté des habitudes particulières; ses habitudes seront celles de l'isolement, c'est-à-dire précisément le contraire de celles qu'a déjà acquises l'enfant ordinaire : non seulement ses facultés seront encore assoupies, mais elles se seront confirmées dans leur léthargie et leur immobilité; ou, s'essayant au hasard, elles auront pris de fausses directions : ses organes même n'auront plus la même souplesse : non seulement il lui faudra acquérir beaucoup plus, en moins de temps et dans des conditions moins favorables, mais il aura à réparer; il aura déjà à détruire. Nous sommes bien éloigné sans doute de nous associer aux accusations sévères dont les sourds-muets ont été si souvent l'objet; nous les avons combattues avec une conviction sincère : mais nous n'en sommes pas moins pénétré de la grandeur des pertes qu'a entraînées pour lui la privation de l'ouïe, et par là de la vie sociale; nous n'en sommes pas moins pénétré de l'extrême importance de la restauration intellectuelle et morale

qu'il invoque. Que n'avons-nous ici le temps et l'espace de donner cours à tout ce qui a, sur ce grave sujet, souvent rempli notre âme et préoccupé notre pensée? ou plutôt, que ne nous est-il permis de faire plus, d'aller nous-même vivre au milieu de ces enfans adoptifs, les suivre dans les divers instans de leur journée, exercer sur leur esprit et sur leur cœur tout le pouvoir que peut donner la plus tendre sollicitude? (1)

Ce n'est pas que, même en l'absence de toute communication, par le secours de la parole, ou de tout autre système de signes artificiels, il ne fût possible de combattre en partie l'effet qui doit résulter, chez le sourd-muet, des circonstances que nous venons d'indiquer, de commencer déjà pour lui une sorte d'éducation, de préparer celle qu'il doit recevoir un jour : mais il faudrait, pour cela, un redoublement de soins, une patience singulière, un grand d'esprit d'observation, une étude assez profonde de la culture des facultés humaines : c'est ce qu'on ne peut guère espérer du plus grand nombre des familles, surtout dans les conditions inférieures. Trop souvent, au con-

---

(1) Du moins, notre administration ne se réunit jamais sans que les détails qui concernent l'éducation des élèves de l'Institut royal ne soient l'objet de son investigation la plus active, de son attention la plus sérieuse. Chacun de ses membres exerce tour à tour à cet égard, comme aux autres, une surveillance spéciale et habituelle.

traire, on se laisse rebuter, décourager, par les apparences que présente le sourd-muet, par les difficultés que l'on rencontre auprès de lui. Ce serait rendre un grand service à ces infortunés, à leurs familles, et faciliter ensuite l'ouvrage de l'instituteur, que de composer, pour les parens des sourds-muets, une instruction dans laquelle on leur tracerait, en détail, la conduite qu'ils doivent observer, avec leurs enfans, avant leur admission dans nos écoles.

Pour découvrir quelles doivent être les directions spéciales nécessaires à l'éducation intellectuelle et morale du sourd-muet, cherchons quels sont les besoins particuliers qu'il éprouve, et les obstacles que ses facultés ont rencontrés dans leur développement.

Celle de nos facultés intellectuelles qui prélude à toutes les autres, et qui leur prépare la voie, l'attention, chez le sourd-muet non encore instruit, est superficielle, mobile, capricieuse, asservie cependant aux impressions du dehors : il faut donc lui enseigner à s'arrêter sur les objets, à procéder avec suite, avec ordre; il faut l'affranchir et lui enseigner à se gouverner elle-même.

Les images se retracent vivement dans l'esprit du sourd-muet; mais elles ne se lient entre elles que par les rapports, souvent fortuits, de succession et de concomitance; elles ne s'unissent point par ces rapports de choix, ces rapports sympa-

thiques, qui résultent de leur harmonie. Habile et prompt à imiter, passionné pour l'imitation, le sourd-muet, malgré son penchant pour l'indépendance, ne cherche guère à créer, à s'ouvrir des routes qui lui soient propres. La faculté d'imagination en lui manque donc de ses caractères les plus utiles.

Indépendamment de l'impuissance où se trouve le sourd-muet de s'élever aux généralités et aux combinaisons artificielles, par l'absence de la langue artificielle, deux conditions essentielles lui manquent aussi pour le développement de sa raison : il ne sait point enchaîner les faits ; il ne sait point s'étudier lui-même : les objets pour lui restent isolés ; il ne réfléchit guère sur ce qu'il éprouve. Si le sens de la vue a l'avantage de découvrir à l'homme le plus vaste théâtre de faits qui lui soit offert, il a, d'un autre côté, l'inconvénient de favoriser, beaucoup plus que l'ouïe, la distraction extérieure.

Telles sont les infirmités intellectuelles auxquelles nous devons principalement remédier. Quatre remèdes principaux nous paraissent pouvoir y être apportés ; tous quatre sont naturellement liés entre eux, et, par leur ensemble, forment une sorte de régime dont l'effet, toutefois, exige aussi beaucoup de temps et de persévérance.

Le premier consiste à donner au sourd-muet l'habitude de l'observation. Jusqu'ici, il ne savait

encore que voir; il faut lui apprendre à regarder, à considérer un objet sous ses différentes faces, dans ses différens rapports; à comparer, à classer. Les productions de la nature, les travaux de l'industrie offrent, à cet égard, les ressources les plus abondantes, les moyens les plus efficaces : en faisant remarquer les premières au sourd-muet, on l'engagera à en parcourir successivement les diverses parties, les caractères essentiels, les analogies, la formation; en lui faisant suivre les opérations des seconds, on le conduira à en démêler le but, à examiner la matière, les agens, les effets, les résistances, les conditions à remplir. La curiosité, qui est naturelle au sourd-muet, secondera ici les vues de l'instituteur. Cependant, cette curiosité, si elle est vive, est aussi très inconstante : il faut la captiver; il faut, en retenant le sourd-muet sur le même objet, le présenter fréquemment sous des aspects nouveaux; il faut s'aider de ces surprises et de ces contrastes qui réveillent l'esprit : il faut intéresser aussi la curiosité, en faisant sentir les rapports que des observations bien faites peuvent avoir avec les besoins que l'élève peut déjà connaître; il faut, enfin, savoir s'arrêter même à propos, et ne pas lasser un novice par des méthodes trop rigoureuses.

Le second remède consiste à donner au sourd-muet des habitudes d'ordre, à l'accoutumer à reconnaître la symétrie, à mesurer les proportions,

à l'introduire lui-même, à observer la régularité dans ses ouvrages, à lui faire arranger ce qui est confus, à lui faire retrouver la place de chaque objet, à lui faire découvrir, sous la disposition ou la succession fortuite des choses, les rapports secrets d'analogie, ou l'enchaînement réel des événemens, ou leur retour périodique. On ne saurait croire quelle est la puissance de l'ordre sur toutes les facultés de l'esprit humain : elle porte à la fois la vie, la liberté, la lumière, dans ses opérations; elle guide et soutient l'attention; elle seconde la mémoire; elle donne de l'étendue aux idées, de la netteté et de la rapidité au jugement; elle favorise l'essor de l'imagination. L'ordre est l'élément de l'intelligence; il est tout entier son ouvrage; c'est en lui qu'elle se reconnaît; c'est par lui qu'elle agit, c'est en lui qu'elle respire.

Ici, malheureusement, les efforts de l'instituteur ne seront point soutenus dans l'esprit de l'élève par cet attrait pour le beau, qui, chez l'homme cultivé, fait trouver une jouissance si exquise et si pure dans toutes les dispositions où l'ordre préside. L'admiration du sourd-muet n'est encore que de la surprise; il faut lui enseigner celle qui naît en présence de l'harmonie. On cite plusieurs sourds-muets qui sont devenus des peintres distingués; il en existe encore aujourd'hui; mais habiles dans l'exécution, dans tout ce qui tient à l'imitation,

ils échouent dans la composition originale, et ne peuvent atteindre à l'idéal de l'art. Rien ne révèle mieux le secret principe auquel il s'agit de porter secours, dans le mode de concevoir propre au sourd-muet. Nous avons donc insisté à diverses reprises, nous insistons de nouveau pour qu'on donne au sourd-muet une sorte de mélodie visible, de musique des formes; pour qu'on lui crée une poésie, à l'aide des tableaux que peuvent lui offrir et les belles scènes de la nature, et les productions des arts du dessin; pour qu'il apprenne à reconnaître, à goûter la noblesse, l'élégance, la majesté, la grâce. C'est encore aux images de l'ordre, que nous recourrons pour former cette troisième portion de son régime intellectuel; mais à un ordre plus libre, plus animé, mêlé aux impressions agréables, et revêtu de formes brillantes. Ne considérons pas cette culture de l'imagination comme une sorte de luxe, réservé seulement à un petit nombre de sujets privilégiés dans la société humaine : elle est jusqu'à un certain degré nécessaire, pour donner à l'intelligence le mouvement et la vie. C'est par elle que nous sortons du cercle étroit du présent et de ce qui nous touche immédiatement; c'est par elle que nous comprenons notre destinée, que nous entrons en possession de l'avenir, que nous apprenons à lever nos regards au-dessus de nos têtes.

Une autre portion non moins essentielle du régime intellectuel du sourd-muet, aura pour objet

d'exciter incessamment son esprit, à essayer par lui-même, à déployer une activité propre et spontanée. Qu'il coopère autant qu'il est possible à sa propre instruction. Laissons-lui chercher, soupçonner, découvrir, au risque même de se tromper quelquefois. Laissons-nous interroger; mais interrogeons-le souvent à notre tour. Laissons-nous même redresser par lui, en commettant des erreurs volontaires. Donnons-lui confiance en lui-même; cette confiance lui prêtera de nouvelles forces, rendra à ses idées quelque indépendance.

Enfin, et c'est ici le remède le plus essentiel, mais celui dont l'application est le plus difficile : enseignons-lui surtout à s'interroger lui-même. Il voit ce qui l'entoure, mais il s'ignore; ses regards avides s'élancent de toutes parts au-dehors, mais ne se sont point encore repliés au-dedans. Nous ne lui demanderons point les méditations d'un philosophe; mais nous le mettrons dans l'heureuse nécessité de réfléchir. En multipliant ses relations avec les autres hommes, et les rendant plus intimes, nous ferons naître en lui de nombreux motifs pour chercher à pénétrer les sentimens, les desseins de ses semblables, et cet examen le ramenera à se rendre compte des desseins et des sentimens qui lui sont propres. Toute action d'ailleurs dans le commerce des hommes, entraîne des effets à sa suite; le sourd-muet, en remarquant les conséquences des siennes, en étudiera aussi les secrets

ressorts, et verra ce qui lui mérite la bienveillance, ou ce qui lui attire le blâme; il verra comment il est jugé, essaiera par là à se juger aussi, et par conséquent à se connaître. L'étude de la langue, si elle est bien dirigée, concourra aussi au même but, en le contraignant de se rendre compte de sa pensée pour la traduire.

On ne saurait, au début de l'éducation intellectuelle du sourd-muet, réunir avec trop de soin tout ce qui peut répandre pour lui quelque charme et quelque attrait sur les travaux de l'étude, lui en déguiser les difficultés, en faire une sorte de jeu. Prenons à cet égard exemple de MM. Guyot, dans leur Institut de Groningue. Que notre élève soit heureux, pour qu'il devienne laborieux : rien n'épanouit l'intelligence comme une joie habituelle et douce. Gardons-nous donc d'effrayer notre sourd-muet, de le rebuter à l'entrée de sa carrière, par ces exercices arides qui ne disent rien à l'esprit, qui le fatiguent même sans l'instruire, dans lesquels l'élève n'aperçoit même aucun motif. Mais, à mesure qu'il avance, sachons aussi lui demander des efforts plus sérieux; prenons garde de prolonger au-delà du terme convenable l'enfance intellectuelle; osons appeler la raison, quand elle peut nous répondre.

On comprend maintenant toute l'étendue de l'utilité qu'offrent, dans l'éducation du sourd-muet, les notions élémentaires des sciences naturelles, de

la géométrie, les exercices du calcul et la pratique du dessin. En effet, indépendamment de l'utilité directe que le sourd-muet obtiendra de ces diverses études, dans les applications de tout genre qu'il aura occasion d'en faire par la suite, il y trouvera dès ce moment même une sorte de gymnastique favorable pour le développement de ses facultés. Le dessin est le moyen d'éducation pour le sens de la vue; il exerce cette première attention qui atteint aux formes extérieures et qui prélude aux travaux plus sérieux de la raison. On peut remarquer chez les hommes livrés aux sciences naturelles, quelle heureuse influence elles exercent sur les dispositions de l'esprit : notre sourd-muet puisera dans leur étude une disposition de calme qui lui manque; il sera captivé sans effort, fixé sans répugnance. La géométrie et le calcul lui donneront l'habitude des coordinations symétriques et régulières, l'accoutumeront à juger des proportions, à observer la précision et l'exactitude, à former de grandes associations, fondées sur un enchaînement logique; il se formera dans le grand art des combinaisons, père de tous les autres arts.

C'est en vain, au reste, que nous solliciterions l'intelligence du sourd-muet, si nous ne savons avant tout pénétrer jusqu'à son cœur. L'éducation intellectuelle ne peut être séparée de l'éducation morale; elle attend de celle-ci son principe de vie. Quel éveil sera donné à toutes les puissances de

l'entendement! quels ressorts seront donnés à l'instituteur! L'enseignement déjà en recevrait un caractère tout nouveau. Voyez ces jeunes élèves, groupés autour de celui qui a su parler à leur âme et s'en faire chérir, en leur faisant comprendre le tendre dévoûment qui l'anime pour eux! Comme tous les regards sont fixés sur lui! Comme ils cherchent à pénétrer sa pensée! comme ils la pénètrent promptement! comme ils savent s'entendre avec lui! Avec quelle confiance abandonnée ils s'ouvrent à lui! Tout ce qu'il enseigne semble être reçu comme un bienfait; car ces chers enfans savent qu'il ne leur donne en effet que ce qui leur est utile. Ils redoublent d'efforts pour apprendre; car ils sont avides de le satisfaire, et l'approbation qu'il donne à leurs efforts les comble de joie. Il leur apparaît comme le messager d'un monde supérieur, qu'une vive affection conduit auprès d'eux. C'est la paternité, dans tout ce qu'elle a de plus touchant et de plus noble; c'est la vie véritable, la seule digne de ce nom qui se transmet; ces êtres naissans en reçoivent les émanations, en sentent la chaleur. Heureux maître! heureux disciples! Ce n'est pas seulement un enseignement; c'est une communication intime; il y a entre eux une langue éloquente et sûre, celle des affections.

Cette grande vérité si évidente, si ancienne, et cependant si souvent négligée dans la pratique, qui subordonne la culture de l'entendement au dé-

veloppement des facultés du cœur, reçoit une application toute spéciale au sourd-muet. Car la sociabilité doit être pour lui la préparation nécessaire à toutes les instructions, même à celle qui concerne le langage : il faut qu'il entre avec les autres hommes dans le commerce des affections, pour établir avec eux dans toute son étendue le commerce des idées ; il a besoin de se rapprocher d'eux, de sympathiser avec eux, pour les entendre.

Ainsi l'éducation morale est encore un moyen, un moyen du premier ordre, en même temps qu'il est aussi le but éminent des soins que le sourd-muet réclame. Et pourquoi lui enseignons-nous les langues, si ce n'est pour le rendre à la société? Pourquoi formons-nous son entendement, si ce n'est pour en faire un homme, un homme utile, un homme digne de ce titre?

La légèreté et l'inconstance qu'on reproche aux sourds-muets est bien plutôt le tort de leur esprit, que celui de leur caractère. C'est une suite naturelle de l'extrême mobilité de leurs idées : ils n'ont que des jugemens partiels, isolés; ils n'apprécient les choses que par l'impression fugitive du moment, n'en saisissent que les apparences; il ne peut y avoir plus de suite dans leurs déterminations, que dans leurs vues; ils changent, parce que pour eux les objets paraissent changer sans cesse. Les motifs graves et sérieux ont seuls le droit de nous commander la persévérance, et ces motifs

n'existent point encore pour le sourd-muet. La vie humaine est pour eux plutôt une sorte de jeu continuel, qu'une réalité profonde. Les autres hommes restent encore pour eux à une trop grande distance ; comment auraient pu se former pour eux ces chaînes puissantes qui lient l'homme à son frère ? Il n'y a encore pour eux aucune intimité possible. Le sourd-muet est léger, et cependant il se montre, dit-on, opiniâtre, c'est-à-dire il ne cède point à la raison : c'est qu'elle ne peut encore se faire entendre de lui ; il n'est que sourd, au moral comme au physique.

Ainsi s'explique aussi comment il est inévitable que le sourd-muet soit dominé par les sens, puisque les trésors du monde moral et intellectuel peuvent à peine être soupçonnés de lui : comment il arrive que le sourd-muet paraît se complaire dans la vue des querelles, le spectacle des batailles ; car il recherche comme nous les émotions, et il ne peut encore les puiser à des sources plus pures : comment il se montre facilement irritable ; car, pendant que l'impression du moment agit trop vivement sur lui, qu'il ne voit point ce qui peut servir à le modérer, qu'il ne s'est point exercé à se maîtriser, il demeure aussi trop étranger à ce qui se passe chez les autres hommes, pour concevoir les motifs de l'indulgence : comment le sourd-muet paraît quelquefois inaccessible à la pitié ; car il n'a point encore de commerce assez étroit avec

ses semblables, pour se mettre entièrement à leur place; aussi le voit-on compatir vivement aux besoins et aux maux qu'il peut facilement se représenter. Il ne connaît pas l'obéissance, ajoute-t-on. Et comment pourrait-il la connaître? Peut-il avoir la vraie notion de l'autorité? Et pour qui ne comprend pas l'autorité, le respect légitime qui lui est dû, que serait-ce que l'obéissance?

On accuse les sourds-muets d'ingratitude. Qu'est-ce à dire? quoique jetés au milieu des hommes, ils vivent solitaires; en apparence placés dans la société, ils sont réellement exilés de son sein; ils subissent les tristes conséquences de cet exil. Ils sont froids pour leurs semblables, parce que ceux-ci, pour eux, sont encore des étrangers; ils s'occupent d'eux-mêmes, parce qu'ils n'ont pas le moyen de vivre dans les autres; ils paraissent ne pas reconnaître les bienfaits, parce qu'ils sont encore inhabiles à en apprécier la valeur; ils ne peuvent sentir ce qu'il leur est refusé de comprendre.

Ah! loin de nous laisser refroidir à notre tour par ces apparences, fallût-il croire à toute la profondeur de toutes ces infirmités morales, quels motifs au médecin pour leur apporter du secours! Mais, que les besoins moraux du sourd-muet redoublent encore en nous l'ardeur d'y satisfaire, au lieu d'ajouter encore au malheur d'une telle condition la sévérité de nos sentences! Pour être indulgens et généreux, il nous suffira d'être justes.

Non, la nature n'a point traité les sourds-muets en marâtre : voyez quelle est en eux la force des liens de famille! En eux bat un cœur semblable au nôtre; en eux vit le principe de toutes les affections; il ne demande qu'à prendre essor. Eh bien, brisons les chaînes, renversons les barrières! Sous ces froides enveloppes respire une âme capable d'aimer; elle nous attend; n'exigeons pas qu'elle vienne au-devant de nous, qu'elle nous appelle; ne nous étonnons pas même qu'elle nous fuie; elle nous méconnaît, comme elle se méconnaît elle-même : que notre âme aille la chercher, l'interroger, la prévenir! Sans doute, au premier abord, elle ne pourra nous comprendre encore; mais notre bienveillance active, ingénieuse, autant qu'indulgente, trouvera mille moyens divers pour se révéler et se faire sentir; elle s'exprimera par les actions plus encore que par les paroles. Qu'elle respire sur nos traits, dans nos manières! que le sourd-muet nous doive ses jouissances, comme le soulagement de ses peines! Associons-nous aux unes comme aux autres! faisons-lui connaître graduellement un bonheur plus délicat, plus noble! épurons ses plaisirs! cherchons, quand il est triste, à pénétrer les causes de sa tristesse! celui qui sait consoler sera bientôt un ami. Que ses privations mêmes servent à nous l'attacher davantage, par les soins que nous mettons à l'en dédommager! Faisons valoir cette espèce de dépendance, comme la tendresse mater-

nelle trouve, dans la faiblesse du jeune enfant, un moyen de se faire sentir et d'obtenir un retour!

C'est à ces deux influences principales que se rapporte, du moins à son début, l'éducation morale que le sourd-muet attend de nous, pour remédier aux suites fâcheuses de la condition à laquelle il fut condamné pendant le premier âge. Faisons-lui connaître les affections; inspirons-lui la confiance!

Le sentiment de la bienveillance que nous lui portons sera le moyen naturel de le conduire à l'une et à l'autre de ces deux dispositions. Cependant, ce n'est pas assez : qu'il apprenne aussi qu'il peut à son tour servir les autres! qu'en lui l'affection devienne agissante! elle se déploiera par l'action elle-même. C'est en donnant qu'on s'exerce à aimer. Qu'il commence à se rendre utile! confions-lui des êtres plus faibles que lui, qui auront besoin de son secours! Il aime les enfans; qu'il puisse suivre ce doux penchant! Conduisons-le quelquefois auprès de ceux qui souffrent! Qu'en les soulageant, il découvre le plus beau, le plus touchant pouvoir qui fut accordé à l'homme sur la terre! Qu'il apprenne la bonté en goûtant ses fruits! qu'il pénètre les secrets de la douleur, et découvre les joies célestes du dévoûment! D'un autre côté, si nous voulons conserver sa confiance, évitons de l'effrayer, de le blesser; accordons une juste indulgence à son infirmité; ménageons en lui, avec

une délicatesse attentive, le sentiment pénible qu'il a de son infériorité! Entretenons en lui cette espèce de fierté dont il se montre quelquefois jaloux, et sachons en tirer parti pour éveiller en lui le principe de l'honneur! qu'en se voyant grandir en instruction et en bonté, il se relève à ses propres yeux, il prenne aussi une salutaire confiance en lui-même!

Les affections l'introduiront à la connaissance des devoirs. La confiance le préparera à concevoir l'autorité, à s'y soumettre. (1)

Le sourd-muet a un sentiment très vif de ses droits. Instruit par ses affections à se mettre à la

(1) Ici se découvrent sous un nouveau point de vue et les avantages et les inconvéniens qui peuvent résulter de l'emploi du langage mimique. D'un côté, il peut faire jouir le maître et l'élève d'une plus grande intimité, et fonder bien mieux ainsi un commerce réciproque sur les rapports de la confiance; d'un autre côté, comme ce langage ne peut servir au sourd-muet pour ses communications avec les autres hommes, le sourd-muet n'ayant pour s'entendre avec ceux-ci qu'un idiome savant, dont l'emploi devient pour lui comme celui d'une langue étrangère, il s'unira bien moins étroitement à la pensée, aux sentimens de la plupart de ceux avec lesquels il vit. C'est ce que nous éprouvons nous-mêmes transportés dans un pays étranger dont nous n'entendons la langue qu'à l'aide d'une traduction tacite : nous y contractons des liens moins étroits; les entretiens de l'amitié elle-même y éprouvent de l'embarras, de la gêne; les âmes ont de la peine à se confondre.

place des autres, il comprendra les droits d'autrui; il comprendra aussi ces égards qui sont l'expression naturelle de l'attachement et du respect qu'on a pour les autres, ces bienséances qui veillent au maintien de la dignité commune.

En recevant de nous les dons les plus précieux de la vie, pressentant tout ce qu'il peut attendre encore de notre assistance, il cherchera auprès de nous son refuge, il nous prendra volontiers pour guides. Qu'il voie que son plus grand bien est en effet constamment le motif qui inspire toute notre conduite envers lui : qu'il voie dans son maître, non pas seulement la supériorité de la raison, mais celle des qualités morales; qu'il sente l'ascendant de la vertu! C'est ainsi que l'autorité se révélera à lui comme le titre attaché à une supériorité bienfaisante et toute morale. Il apprendra à obéir, par un respect plein de reconnaissance. O vous à qui la Providence a confié ses destinées, c'est donc surtout par l'influence de votre propre caractère, par le spectacle de votre vie, que vous remplirez cette éminente fonction! Nous vous le répétons donc, et nous vous le répétons avec plus de droits encore : connaissez toute la dignité de votre mission; connaissez tout ce qu'elle a tout à la fois de touchant et d'auguste! N'est-ce pas vous qui venez évangéliser aussi la justice et la paix? N'est-ce pas vous qui êtes les précurseurs des plus saintes révélations? S'il n'y a rien de plus grand, de plus beau sur la

terre que de se dévouer pour les autres, quelle est donc la prérogative de ceux qui sont les distributeurs des trésors les plus précieux de la vie! Oui, la société humaine vous voyant entourés de ces frères, si dignes d'intérêt, que vous ramenez de l'exil, que vous reconduisez dans son sein, que vous lui rendez dignes d'être ses concitoyens, capables de la servir, vous rend grâces, vous honore par notre organe! Heureux si, en faisant connaître toute l'élévation de votre travail, toute l'étendue de vos devoirs, nous avons pu vous assurer, dans sa considération et son estime, le rang qui vous appartient! Nous vous félicitons, nous vous portons envie, alors que nous essayons de vous tracer ici des conseils que vous puiserez bien mieux au fond de vous-mêmes, et dans les inspirations de votre zèle!

Qu'il ne se présente point pour embrasser la carrière d'instituteur de sourds-muets, celui qu'un zèle semblable ne consume pas! le zèle seul peut inspirer la patience, toute la persévérance et le dévoûment absolu qu'elle exige. Ce n'est point assez des études spéciales que nous avons imposées à ceux qui entreprennent cette tâche, de la capacité qui leur est nécessaire, de l'esprit d'observation, du talent d'analyse; la grammaire, la logique, ne leur suffisent pas : ils ont besoin d'une inépuisable bonté, d'une bonté calme, sereine, égale, prévenante. Toutefois, en sachant con-

descendre à ses élèves, l'instituteur de sourds-muets saura aussi conserver toujours, vis-à-vis d'eux, une dignité naturelle et simple; il devra montrer cette fermeté douce, qui n'est que la constance de la raison, et qui est conséquente à elle-même. Ce n'est point sans doute dans de froides maximes, ce n'est point par le seul appareil de l'enseignement didactique, qu'il pourra exercer de telles influences : qu'il vive en communauté avec ses élèves; qu'il leur fasse retrouver, au sein même de l'institution, la vie et les rapports de famille; qu'il soit leur commensal, le compagnon même de leurs jeux; qu'il ne soit pas seulement un professeur; qu'il soit aussi et surtout le confident de leurs jeunes cœurs; qu'il mérite d'être par eux reconnu pour un père!

Le cœur du sourd-muet s'ouvre facilement aux sentimens religieux; et cette heureuse disposition s'explique; car il est encore près de la nature; il en peut mieux recueillir les inspirations; il est moins distrait par le tumulte de la société, par les passions qui s'y produisent. Combien il sera dédommagé par cette consolation, de ce qui lui manque! Quel puissant secours sera mis à notre disposition pour tout l'ensemble de son éducation morale! Une révolution sensible s'opère chez le jeune sourd-muet, au moment où après avoir été convenablement préparé, il se trouve introduit à ce commerce sublime qu'il est accordé à la créature d'entrete-

nir avec son Créateur. Une joie profonde et douce dès-lors s'empare de lui et respire dans tous ses traits; son existence entière est changée; les portes d'un monde nouveau lui ont été ouvertes; il sait d'où il vient, où il va, ce qu'il est; il se sent recueilli, adopté par une bonté toute-puissante, éclairé par un rayon qui émane de la sagesse infinie. Cette pauvre et chétive créature, jusqu'alors délaissée, s'enivre maintenant d'admiration, de reconnaissance et d'amour. Elle connaît mieux ses devoirs en présence du législateur suprême, et ses devoirs aussi lui deviennent plus faciles, plus doux, en même temps que plus sacrés. (1)

---

(1) Dans quelques Instituts de sourds-muets, on croit bien faire en prodiguant pour ces élèves les cérémonies extérieures du culte, avant que leur instruction soit assez avancée pour qu'ils puissent avoir des notions religieuses. C'est une erreur, et une erreur funeste dans ses conséquences. Ce spectacle ne leur dira rien, ou ne leur suggérera que des idées fausses, qui deviendront ensuite autant d'obstacles à une bonne instruction. Il faut, dit-on, frapper les sens de ces enfans. Oui, si en frappant leurs sens on peut en même temps éclairer leur raison et émouvoir leur cœur; non, si l'impression doit rester concentrée dans les sens eux-mêmes. On leur créerait ainsi une sorte de religion matérielle, extérieure, qui n'aurait rien de commun avec la véritable, et dont les apparences seraient cependant trompeuses. C'est le sentiment religieux qu'il faut éveiller et nourrir dans l'âme des sourds-muets, déjà trop portés, par leurs habitudes, à tout revêtir d'une forme sensible; c'est le culte intérieur,

L'éducation physique doit seconder chez le sourd-muet l'éducation intellectuelle et morale; elle pourra apporter à celle-ci plusieurs genres de secours. L'expérience a montré que les exercices gymnastiques sont fort utiles au sourd-muet; ils lui donnent une tenue, un aplomb, une adresse, qui lui manquent ordinairement. En apprenant à gouverner et à régler les mouvemens de son corps, il se prépare à maîtriser aussi ceux de son âme. Une bonne et sage éducation physique prévient et calme les penchans de la sensualité, dispose, par la tempérance, à la paix de l'esprit et du cœur. Ne négligeons pas les moindres détails : il est essentiel d'habituer le sourd-muet à la propreté, de lui enseigner l'honnêteté dans le maintien, les manières; il faut veiller même à son ajustement. En adoptant les formes de la sociabilité, il y trouvera comme une sorte de langage qui lui en fera comprendre l'esprit; il commencera à obtenir le sentiment des convenances; le régime extérieur deviendra en lui une sorte de noviciat pour le régime intérieur de l'âme, comme il en doit être l'image.

Le travail manuel et l'apprentissage des professions utiles, nous semblent être, pour les sourds-muets, un moyen avantageux de mettre en accord

---

encore inconnu d'eux, qu'il faut leur enseigner, pour les disposer à comprendre le culte extérieur qui en est l'expression et le langage.

l'éducation physique avec la culture des facultés intellectuelles et morales. Le travail est aussi pour l'homme une éducation salutaire; il enseigne à se captiver, à s'appliquer, à se contraindre, à se rendre utile; il fixe l'attention, apprend à régler les mouvemens, à se proposer un but, à suivre un plan, à observer des proportions, une mesure; il exerce à la patience, à la persévérance; il renferme même de plus hautes leçons, quand on sait les comprendre; il rappelle à l'homme la destinée qui lui a été marquée sur la terre.

Nous ne partageons donc point l'opinion de quelques instituteurs qui désireraient réserver exclusivement toutes les heures du sourd-muet pour les leçons qui s'adressent à l'intelligence. Nous sommes persuadé du moins qu'il est indispensable de préparer, de très bonne heure et sans relâche, aux habitudes du travail manuel, les enfans sourds-muets qui sont appelés aux conditions de la société pour lesquelles le travail est l'occupation ordinaire de la vie. Mais nous estimons en même temps que le travail peut et doit être élevé à la dignité d'une véritable éducation.

Le choix du genre de travail n'est point indifférent d'ailleurs pour le sourd-muet. Outre qu'il est certains genres d'occupations qui remplissent mieux le but que nous venons d'indiquer, il en est aussi qui conviennent spécialement au sourd-muet, comme il en est d'autres qui lui sont peu favorables. Par

une heureuse compensation, il retrouve dans les premières les avantages qu'il perdrait dans les secondes. Il réussira mal dans l'espèce de métiers ou de professions qui exigent des communications habituelles, promptes et faciles; mais il excellera dans tout ce qui demande le coup d'œil, la pénétration du regard, la précision, l'adresse de la main, l'exactitude de l'imitation. Il excellera précisément dans le genre de travaux manuels qui, par leur nature, sont les plus propres à favoriser la culture de l'attention, et qui ont le plus d'harmonie avec l'étude.

Dans la plupart des Instituts de sourds-muets, on a cru pouvoir attacher les professeurs à une classe fixe, d'une manière permanente, comme on le fait dans les colléges et dans les facultés académiques. C'est une grave erreur, du moins si, comme on doit le supposer, les professeurs ont la capacité qu'exigent leurs fonctions. Les soins que les sourds-muets réclament dans ces Instituts, constituent essentiellement une éducation, comme nous ne nous lasserons point de le répéter; l'instruction n'y est qu'une branche, une conséquence de l'éducation. Or, l'éducation du sourd-muet demande à être continuée par celui qui l'a entreprise, qui a commencé d'étudier les dispositions et le caractère de son élève, qui a obtenu son affection et sa confiance. D'ailleurs, les classes ici ne se distinguent point par des limites rigoureuses.

A mesure que l'enseignement sera plus parfait, la coordination se trouvant plus étroite, les limites deviendront encore moins saillantes. Par la même raison, et tout le mérite du système étant dans la connexion et la méthode qui y président, les maîtres également ne peuvent bien concevoir une partie quelconque de l'enseignement, s'ils n'en possèdent l'ensemble; il est indispensable qu'ils en parcourent successivement toute l'échelle, pour qu'ils puissent bien en occuper un degré quel qu'il soit. Que chaque instituteur conduise donc jusqu'au terme de l'instruction les élèves qui lui ont été confiés à leur arrivée; qu'après les avoir adoptés d'abord il ne les abandonne plus : c'est la condition nécessaire pour que l'un devienne capable de bien enseigner, et que les autres fassent les progrès les plus rapides. (1)

C'est encore une idée fausse, que celle qu'on a eue dans quelques établissemens, d'établir une distinction entre les personnes chargées de l'in-

---

(1) On nous objectera peut-être la crainte de blesser les prétentions et l'amour-propre de quelques maîtres : si on s'arrêtait devant de pareilles considérations, il serait inutile de s'occuper du perfectionnement de l'art. Au reste, les maîtres qui annoncent le plus de prétentions, sont rarement les plus capables et les plus dignes. Mais, le mouvement continu que nous recommandons aura au contraire l'avantage d'entretenir entre les instituteurs une salutaire émulation.

struction des sourds-muets et celles auxquelles est confié le soin de les surveiller pendant leurs jeux, promenades et autres exercices. Ces deux fonctions sont de même ordre, tendent au même but, se lient étroitement entre elles. La seconde n'est encore qu'une continuation de la première; elle appartient plus étroitement à l'éducation proprement dite; elle n'en a pas moins d'importance. C'est là surtout qu'on parvient à connaître le caractère des enfans, qu'on peut obtenir leur affection et leur confiance, par des rapports plus intimes; c'est là qu'on peut leur faire observer les scènes de la nature et de la vie réelle. Il convient donc, ou que les maîtres alternent dans l'exercice de ces deux fonctions, ou que du moins ceux qui les remplissent, animés du même esprit, préparés par les mêmes études, placés sur la même ligne, se concertent pour les exercer, et mettent en commun l'expérience qu'ils y recueillent.

CHAPITRE XIII.

De l'éducation collective, et de l'éducation domestique, relativement aux Sourds-Muets. — Du degré de simplicité auquel peut être réduit l'art de les instruire.

Nous n'avons considéré jusqu'ici l'éducation du sourd-muet, que sous un aspect absolument général. Mais toutes les vues se modifient, suivant la spécialité des applications : elles se modifient d'un côté, suivant la condition du sourd-muet, la destinée qui l'attend, l'âge auquel son instruction commence ; d'un autre côté, suivant la nature de l'établissement où il est reçu, et suivant qu'il est élevé dans un institut, ou dans le sein de sa famille.

Les sourds-muets qui appartiennent aux dernières classes de la société arrivent entre les mains de leur maître, beaucoup moins préparés encore que les autres à recevoir ses soins, et sujets déjà à des habitudes beaucoup plus fâcheuses. Ceux qui sont appelés à exercer seulement quelque métier mécanique, n'ont pas besoin de recevoir une instruction intellectuelle aussi complète, et ne peuvent y sacrifier un temps aussi considérable.

Dans un âge plus tendre, les organes de l'enfant sont plus flexibles; l'élève oppose moins d'obstacles aux efforts de son instituteur; il devient plus promptement et plus facilement sociable; mais il est moins capable de réflexion et d'une étude sérieuse.

Le sourd-muet qui appartient aux conditions inférieures de la société n'a pas besoin d'être conduit jusqu'à ces études théoriques de la langue, qui composent le second degré de l'enseignement grammatical, surtout si l'on adopte, entre le premier et le second degré, la distinction et les rapports que nous avons indiqués à la fin du Chapitre XI : il lui suffit d'être en état de lire sans embarras les livres élémentaires, et de pouvoir rendre facilement et correctement sa pensée par écrit. Cependant, l'enfant sourd-muet, quel qu'il soit, aura besoin de recevoir une instruction plus étendue qu'un enfant ordinaire placé dans la même situation sociale. Il ne s'agit pas seulement de compenser pour lui les nombreux désavantages qu'entraîne toujours la privation dont il souffre : c'est aussi une heureuse nécessité pour lui que d'être contraint à apprendre, par la voie plus abrégée du raisonnement, beaucoup de choses que ses semblables ont la facilité et le loisir d'apprendre seulement par la tradition ou par l'usage. L'instrument de communication qui lui est indispensable, l'écriture et la lecture, demande aussi

et permet en même temps un plus haut degré de culture. Gardons-nous bien, au surplus, de mesurer le degré d'éducation véritablement convenable aux enfans des conditions inférieures, sur celle qu'ils reçoivent généralement jusqu'à ce jour! Le vœu unanime des amis éclairés de l'humanité appelle ces enfans à une éducation bien mieux entendue, bien plus complète; et déjà, en plusieurs lieux, les améliorations qui ont été accomplies portent les plus heureux fruits. Mesurons donc la culture qui sera donnée à notre élève sourd-muet, non sur celle qu'obtiennent peut-être ses compagnons dans la même situation sociale, mais sur celle dont ils seraient capables, et qu'il serait juste de leur procurer.

Il est essentiel de commencer le plus tôt possible l'éducation du sourd-muet; on ne connaît pas assez l'importance des premières impressions, des premiers penchans : il serait à désirer que ces soins pussent remonter jusqu'au berceau. Mais les conditions particulières auxquelles cette éducation se trouve soumise ne permettent pas de l'entreprendre d'aussi bonne heure; car l'instrument principal à l'aide duquel s'accomplit l'éducation donnée par les maîtres, la langue, ne peut être créé par le sourd-muet que par un genre de procédés qui demande une sorte d'étude, et qui exige déjà quelque capacité de réflexion. Cependant, l'époque à laquelle les exercices de l'instruction

pourront être essayés, sera avancée, si l'on réussit à diviser l'enseignement grammatical en deux périodes; il sera plus utile et plus nécessaire tout ensemble d'avancer cette époque, si l'on met le sourd-muet en possession de la prononciation artificielle, et si on lui apprend à lire sur les lèvres. Nous estimons qu'en général on ouvre beaucoup trop tard, aux enfans sourds-muets, l'accès des Instituts. Toutefois, dans ces établissemens, le temps accordé au séjour de l'élève étant limité, on est contraint d'attendre, pour commencer, un âge plus avancé; tandis que, dans l'éducation domestique, pouvant marcher bien plus lentement, on peut débuter plus tôt, sauf à terminer plus tard encore.

La grande lutte entre les partisans de l'éducation commune et ceux de l'éducation privée s'est reproduite aussi, sous un jour particulier, à l'égard du sourd-muet. Nous avons vu des instituteurs déclarer que les sourds-muets ne peuvent être élevés que dans nos établissemens publics; nous avons vu des écrivains provoquer la suppression de ces mêmes établissemens, comme n'offrant qu'un luxe inutile : nous avons vu même quelques écrivains conseiller de faire élever l'enfant sourd-muet dans l'école commune où sont réunis ceux qui entendent et qui parlent.

Il est hors de doute que les sourds-muets, réunis en grand nombre dans un établissement

spécialement destiné à les recevoir, trouvent des avantages marqués à composer ainsi entre eux une société, sous la direction de leurs maîtres. L'enseignement étant collectif et simultané, un seul instituteur capable suffit à un certain nombre d'élèves; ils s'aident, s'excitent les uns les autres, et les plus avancés viennent au secours des plus faibles.

L'éducation domestique n'a été tentée encore que pour un très petit nombre de sourds-muets privilégiés. Quels sont ceux qui ont pour père un Rey de la Croix, un Recoing, un Laurent, ou bien un Arrowsmith pour frère? Il est peu de parens qui soient en état de se procurer, pour leur enfant sourd-muet, un maître particulier formé dans les établissemens publics.

L'éducation domestique a cependant aussi, pour les enfans sourds-muets, des avantages qui lui sont particulièrement propres : la vie de famille est la seule qui permette de promener librement le sourd-muet sur le double théâtre de la nature et de la société, de convertir en une instruction éclairée les circonstances les plus familières, de lier l'enseignement à l'action, de le mettre en scène, de l'appliquer aux besoins, aux intérêts réels, et de déguiser l'appareil didactique. L'éducation individuelle est la seule qui permette au sourd-muet de former, avec la personne qui l'instruit, des relations véritablement intimes, d'en-

tretenir avec elle un commerce direct et continuel, qui permette aussi à l'instituteur de particulariser et de spécialiser ses soins, d'après les besoins et les dispositions de l'élève. La vie de famille développe et nourrit mieux les affections, favorise mieux l'abandon et la confiance.

S'il est doux pour le sourd-muet, de se trouver réuni en communauté avec ses compagnons d'infortune, il est, sous d'autres rapports, d'une grande utilité pour lui de s'en trouver séparé, de vivre de bonne heure avec ceux qui entendent et qui parlent, d'être contraint d'établir avec ceux-ci un commerce étroit et assidu. Dans la vie commune avec ses camarades d'infortune, il s'entretiendra dans diverses habitudes dont il serait à propos de le délivrer : dans la vie commune avec les personnes qui entendent et qui parlent, il s'exercera mieux à une sympathie générale pour les autres hommes; il se familiarisera bien davantage avec l'emploi de la langue de son pays; il s'associera plus intimement à toutes les relations sociales.

D'un autre côté, pendant que l'art n'est point encore mis à la portée de tous les maîtres ordinaires, de tous les pères de famille, et qu'il ne peut ainsi être généralement transporté dans l'éducation domestique, les établissemens publics ne peuvent cependant recevoir, à beaucoup près, tous les enfans sourds-muets que renferme un

pays; ils n'en reçoivent aujourd'hui qu'un fort petit nombre. Ce qui devrait être un bienfait universel, n'est qu'une exception de faveur.

Voici, dans l'art d'instruire les sourds-muets, tel qu'il est du moins jusqu'à ce jour, la plus déplorable lacune, la plus triste impuissance; voici, pour les amis de l'humanité, la plus affligeante pensée. L'art n'aura réellement atteint son but, que lorsqu'il aura pu se prêter à une application assez générale, pour que les sourds-muets en recueillent les fruits. Mais ce problème est-il, par lui-même, susceptible d'une solution? L'art se prête-t-il réellement aux conditions nécessaires pour se populariser en quelque sorte? Toutes les conditions que nous avons nous-même exigées jusqu'ici d'un instituteur de sourds-muets, ne détruisent-elles pas d'avance tout espoir de rendre ces fonctions accessibles à ceux qui n'en auront point fait un long apprentissage?

Cette grande question, la plus importante certainement de toutes celles qui restent à résoudre, peut se traduire en ces termes? « A quel point « l'art d'instruire les sourds-muets peut-il être « encore simplifié? Quels sont les moyens de le « faire jouir de cette simplicité? »

Nous en sommes profondément convaincu, et nous n'hésitons pas à le déclarer : l'art d'instruire les sourds-muets nous paraît en effet susceptible d'obtenir un degré de simplicité jusqu'à ce jour

inconnu; c'est en se perfectionnant, en se conformant aux vrais principes, qu'il y parviendra; il pourra être simplifié au point de devenir praticable aux instituteurs ordinaires, aux pères, aux mères de famille elles-mêmes, qui auront reçu une éducation libérale, et qui, à un certain degré d'instruction, réuniront le zèle et la patience nécessaire. Pour lui procurer ce nouveau caractère, il suffira de réaliser les vues qui ont été successivement exposées dans les chapitres qui précèdent. Nous dirons plus : il ne reste peut-être qu'un seul pas à faire. Déjà quelques écrivains, quelques instituteurs ont tenté avec succès de ramener l'art à des formes beaucoup plus simples (1); il suffit peut-être de retrouver les traces de Wallis, de Lobrig, de Lasius; de suivre les essais commencés à Berne; de combiner ensemble les vues de MM. Daniel, Recoing et Bébian; de compléter et d'achever leur ouvrage. *Exoriare aliquis.*

Relativement à la partie mécanique de l'art, l'expérience, d'accord avec le raisonnement, prouve qu'avec le seul instrument de l'écriture, on peut donner au sourd-muet une instruction suffisante pour qu'il puisse lire les ouvrages élémentaires et exprimer ses idées par écrit. L'alphabet manuel est du reste si facile à apprendre et à exécuter, qu'on peut joindre sans difficulté ce second

---

(1) *Voyez* ci-devant, pages 345 et 346.

instrument au premier. La tachygraphie écrite et manuelle, pourra, par la réduction de l'alphabet ordinaire, faire obtenir d'ailleurs, dans le moyen de communication, une plus grande rapidité.

Ce n'est pas qu'il ne fût très utile de pouvoir employer, dans l'éducation domestique, l'alphabet labial et oral; car, c'est surtout dans le sein de sa famille que le jeune sourd-muet se trouvera entouré de personnes avec lesquelles il ne peut habituellement communiquer que par la parole, et dans le commerce desquelles il doit puiser cependant une partie de son instruction. Mais les procédés à l'aide desquels l'articulation artificielle et l'art de lire sur les lèvres, peuvent être enseignés, sont encore peu connus; leur emploi exige beaucoup de temps, de soins et de patience.

Sans doute, en se bornant à l'écriture et à l'alphabet manuel, comme instrument de communication, on subira les inconvéniens de la lenteur qui leur est propre, et des obstacles qui s'opposent quelquefois à leur usage; les exercices seront moins continus, moins multipliés, l'enseignement en sera retardé. Mais ces inconvéniens seront compensés par les avantages qui résulteront d'un autre genre de simplicité, de celle qui sera obtenue par l'enseignement logique et grammatical de la langue; car, si chaque exercice devient par lui-même plus fructueux, il sera moins nécessaire d'en accroître le nombre.

Or, c'est ici surtout que l'art peut être en effet considérablement simplifié, soit en faisant un emploi bien entendu de l'induction, en établissant une bonne coordination logique, soit en séparant l'enseignement grammatical en deux périodes, dégageant la première période des théories didactiques, éclairant les exercices pratiques par les inductions tirées des circonstances et de l'ensemble du discours, en se prévalant des immenses ressources que fournissent les lois de l'association des idées.

Qu'on nous donne un recueil d'estampes d'après l'exemple de M. Watson, mais sur un plan plus systématique, mieux gradué, étendu à de plus hautes applications; qu'on nous donne des tableaux synoptiques, soit de la généalogie des idées, soit des familles de mots, d'après les exemples de MM. le pasteur Daniel, Wolke, Venus, et des instituteurs de Groningue et de Berlin, mais plus complets, mieux liés entre eux, formant un ensemble; qu'on nous donne des suites de leçons de lecture, adaptées aux besoins et à la capacité du sourd-muet, dans les diverses époques de son éducation, d'après les essais déjà tentés en Allemagne; que le Manuel de M. Bébian reçoive et les supplémens et les améliorations qu'on a droit d'attendre; que, si on ne porte pas encore ces divers ordres de travaux à toute la perfection dont ils sont susceptibles, on continue du moins dans les voies déjà

ouvertes; qu'à ces divers secours on joigne une instruction familière et simple sur la manière de les appliquer : alors un instituteur ordinaire, déjà familiarisé avec l'enseignement des langues savantes et les principes de la grammaire générale, pourra facilement les mettre en valeur; alors, un père, une mère de famille, doués de l'instruction qui est ordinairement le fruit d'une éducation libérale, inspirés par le sentiment le plus puissant, deviendront les instituteurs de leurs enfans sourds-muets, sans rien trouver dans ces soins qui soit au-dessus de leurs forces. (1)

Il arrivera probablement que, dans ce dernier cas, du moins, l'instruction du sourd-muet ne sera pas portée aussi loin que dans les Instituts; mais si elle est suffisante pour le mettre en état de lire dans les livres, l'essentiel sera obtenu; il pourra ensuite la compléter lui-même. D'ailleurs, si le sourd-muet acquiert l'éducation morale et religieuse, et les moyens de s'entretenir avec ses semblables dans les circonstances et sur les sujets les plus nécessaires, l'essentiel ne sera-t-il pas atteint, et com-

(1) Dans le village de l'Échelle, près Guise (département de l'Aisne), j'ai vu un sourd-muet, élève de l'Institut de Paris, donner avec succès des leçons à quelques enfans du village et des environs, atteints de la même infirmité. On pourrait imiter cet exemple dans d'autres localités, pour porter les secours là où existent les besoins, et suppléer à l'insuffisance des établissemens publics.

bien encore alors, n'aura-t-on pas à se féliciter de l'avoir arraché à l'exil dans lequel il eût végété, abandonné à lui-même?

Lorsque l'art d'instruire les sourds-muets sera ainsi introduit dans l'éducation domestique, lorsqu'il pourra avoir des instituteurs ordinaires pour ministres, les instituts des sourds-muets ne seront plus appelés qu'à remplir la destination propre à un établissement normal.

C'est ici que l'art peut se développer sur une plus grande échelle, qu'il peut admettre le concours de tous les moyens, du moins autant qu'ils peuvent se concilier entre eux; c'est ici que l'instruction doit être conduite jusqu'à son dernier terme. D'une part, il faut y conserver le type de toutes les bonnes méthodes, tendre sans cesse à les perfectionner; d'un autre côté, l'art doit déployer toutes ses ressources, pour procurer une éducation entièrement libérale aux sourds-muets qui y sont appelés par leur condition. Il n'est plus permis de douter aujourd'hui que l'art ne soit, même dans son état actuel, assez puissant pour conduire en effet les sourds-muets au plus haut degré de culture. S'ils ne peuvent, en toutes choses, se confondre avec les personnes exemptes de l'infirmité qui les afflige, ils peuvent certainement obtenir un rang distingué parmi les savans et les artistes. (1)

---

(1) Parmi un grand nombre d'exemples que nous pour-

Il reste cependant à savoir jusqu'à quel point on peut réunir dans l'enseignement donné aux sourds-muets, l'emploi de divers instrumens, sans qu'il en résulte une complication qui embarrasse sa marche. N'est-il pas à craindre qu'en accumulant à la fois tant d'appareils de signes, le sourd-muet ne puisse plus s'y reconnaître, et que toute son attention, sa mémoire, absorbées par l'étude des expressions, ne suffisent plus à celle des choses? c'est à l'expérience à répondre. Cependant, elle nous atteste que deux ordres de signes, différens par leur matière, mais corrélatifs par l'analogie de leurs formes et des lois qu'ils suivent, comme par l'identité de leurs significations, loin de se nuire, s'aident merveilleusement entre eux. Il est prouvé également qu'on peut apprendre plusieurs langues savantes et étrangères, et qu'alors l'étude d'une langue nouvelle, ajoutée aux précédentes, n'en devient que plus facile. Nous en tirerions deux conséquences : c'est que, dans l'instruction du sourd-muet, non seulement on peut faire marcher de front, dès le début, les ordres de signes qui peuvent se prêter une assistance mutuelle, mais qu'il convient même d'en user ainsi; qu'on peut ensuite, mais en observant une

---

rions citer, nous nous bornerons à indiquer ici, à Paris, M. Eugène Coquebert de Monbret, membre de la Société asiatique, distingué par ses connaissances, particulièrement dans les langues orientales, et mademoiselle Robert, non moins remarquable par ses talens.

gradation successive, multiplier aussi pour lui les systèmes de langage, en se servant toujours des uns pour faciliter l'étude des autres. L'exemple des instituts de Groningue, de Vienne, de Berlin, semble attester qu'à l'aide d'une harmonie bien entendue, tous les instrumens imaginés pour venir au secours du sourd-muet, peuvent être combinés ensemble, sans qu'il en résulte pour lui aucune confusion fâcheuse.

Lorsque l'art aura atteint un plus haut degré de simplicité, le sourd-muet qui ne pourra recevoir chez lui l'éducation domestique, trouverait-il quelque avantage à être élevé dans un pensionnat d'élèves entendant et parlant, plutôt que dans un institut de sourds-muets? Ici les termes de comparaison ne sont plus les mêmes que lorsqu'on opposait l'éducation domestique à l'éducation commune. Dans une école ordinaire, le sourd-muet ne retrouvera, de l'éducation domestique, que l'heureuse nécessité de n'avoir que la langue artificielle pour communiquer avec ceux au milieu desquels il vit; mais il ne pourra recevoir, comme dans l'éducation domestique, ces soins individuels qui lui sont nécessaires à chaque instant; et, comme l'enseignement qui doit lui être donné est spécial par sa nature, devant avoir un maître particulier, il ne participera que bien imparfaitement à l'éducation commune. Ce maître particulier, l'obtiendra-t-il capable de tout le dévoûment, et doué de toute l'habileté qu'il a besoin de rencontrer en lui? Ce

qu'on peut admettre, c'est que, lorsque l'on aura obtenu toute la simplicité désirable, les colléges, les institutions particulières, pourront, dans chaque ville, offrir un moyen d'éducation pour les sourds-muets de la ville et des environs, au moyen d'un professeur spécial qui donnerait ses soins à plusieurs d'entre eux à la fois.

Ce n'est point tout, au reste, que d'avoir donné aux élèves sourds-muets, dans nos instituts, et les connaissances et l'éducation qu'ils y peuvent recevoir. Pour un certain nombre d'entre eux, ce ne sera encore qu'une simple préparation; pour tous, il sera nécessaire de conserver les fruits qu'ils auront pu recueillir. Or, ces fruits sont bien exposés à se perdre, lorsque les élèves sont rentrés dans le sein de leurs familles, surtout lorsqu'ils appartiennent aux conditions inférieures de la société. Car ils ne trouvent plus autour d'eux les secours dont ils ont besoin pour continuer à s'entretenir dans les exercices spéciaux dont ils ont besoin. Les élèves qui n'ont point reçu, par exemple, le don de l'articulation artificielle et de la lecture sur les lèvres, réduits à communiquer par les signes méthodiques ou par l'écriture, se trouveront, en particulier, dans cette classe de la société, presque habituellement isolés; leurs signes méthodiques ne seront entendus de personne; ils auront très peu d'occasions d'écrire, bien moins encore de lire; peu à peu ils oublieront ce qu'ils savent, si l'on n'y prend garde. Il serait donc nécessaire, lorsque

les élèves quittent l'institut, qu'en les renvoyant à leurs parens, on adressât à ceux-ci une instruction détaillée, dans laquelle on leur indiquerait le genre de soins que les élèves doivent continuer à recevoir, le régime qu'ils doivent suivre, les lectures principalement auxquelles ils devraient être exercés. Ces instructions devraient se modifier d'après la condition des élèves. Il serait à propos aussi qu'on pût remettre aux familles pauvres un choix de livres destinés aux jeunes sourds-muets, et qui formeraient comme leur provision pendant le cours de leur vie. Nous disons *pendant le cours de leur vie;* car en effet, le sourd-muet aura besoin de s'entretenir constamment par des lectures choisies, au risque de déchoir. C'est à quoi peut-être on n'a pas encore assez pensé (1). Que notre prévoyante sollicitude embrasse l'avenir entier du sourd-muet, car c'est l'intérêt de sa destinée tout entière qui nous fit voler à son secours.

Enfin, l'articulation artificielle et l'art de lire sur les lèvres, si le sourd-muet en a acquis l'usage, seront encore un moyen précieux de continuer son éducation, lorsqu'il sera de retour dans sa famille; et c'est un dernier genre d'utilité, propre à ces deux instrumens, qui n'a pas été assez remarqué ou apprécié.

(1) Notre administration s'est occupée de réaliser cette idée.

CHAPITRE XIV ET DERNIER.

Des Sourds-Muets atteints d'une surdité imparfaite; de ceux qui recouvrent l'ouïe, et de ceux qui sont frappés de cécité.

Dans ses persévérantes et judicieuses recherches sur la surdité, M. le docteur Itard a distingué cinq degrés dans cette infirmité:

Au premier degré, les sons, quoique tous perceptibles, ne le sont qu'à une certaine élévation extraordinaire, et d'après un mouvement direct de la voix;

Au deuxième, les sons articulés, quoique perceptibles imparfaitement, se confondent entre eux lorsqu'ils ont quelque analogie;

Au troisième, les sons articulés ne sont pas perçus; les voix ou intonations parviennent seules;

Au quatrième, les sons de la voix humaine ne sont plus perçus, mais seulement les bruits plus ou moins éclatans;

Au cinquième, la surdité est absolue, complète, pour les bruits comme pour les sons.

On a constaté que ce dernier cas est le plus rare; il est même fort rare.

Le premier degré de surdité n'engendre point le mutisme.

Les sourds-muets reçus dans les instituts qui

leur sont destinés, appartiennent donc généralement aux trois classes intermédiaires; ils appartiennent également à toutes les trois; car, dès que le sourd ne perçoit pas les sons assez distinctement pour apprendre à les répéter, il est déclaré sourd-muet; on le conduit dans les instituts, sans déterminer le degré précis de surdité dont il est atteint. Tous y sont donc réunis; tous sont traités de la même manière.

Mais, n'y a-t-il aucune distinction à faire entre eux? La même manière de procéder leur est-elle également applicable?

Qu'on nous permette quelques réflexions rapides sur une question qui n'a point encore été traitée, à notre connaissance, et qui peut être beaucoup plus importante qu'elle ne le paraît au premier abord.

S'il était possible, en effet, de développer, par une culture convenable, chez le sourd-muet atteint seulement d'une surdité imparfaite, la faculté d'audition qui lui reste encore, de manière à le rendre capable de percevoir du moins une portion des discours prononcés devant lui, quel service ne lui aurait-on pas rendu, et combien dès-lors le système entier de son éducation ne se trouverait-il pas modifié!

Or, il est certain que, du moins dans le deuxième et le troisième degré, la surdité réelle est moindre que la surdité apparente. Il est certain qu'avec

des soins convenables, la surdité du deuxième et du troisième degré peut être diminuée ; que la faculté d'audition, dans ces deux cas, peut être plus ou moins accrue.

La vivacité et la netteté d'une sensation quelconque dépend en effet du concours de deux causes : de l'aptitude de l'organe matériel à recevoir l'impression et à la transmettre ; de la réaction de notre esprit, qui, par son activité propre, recueille cette impression, la remarque, la détache et la met en lumière.

Il y a donc une véritable éducation pour les sens, une éducation qui a pour objet d'exercer l'attention à faire valoir les matériaux qui nous sont fournis par nos organes. Eût-on soupçonné, si l'expérience ne la révélait, toute la perspicacité que les sens peuvent recevoir par une éducation semblable ?

Mais, lorsque l'organe de l'ouïe, atteint d'infirmité, ne transmet plus que des impressions trop faibles pour qu'elles excitent un intérêt suffisant, l'attention, loin de s'en emparer, les abandonne, les néglige, s'assoupit elle-même, et finit par devenir incapable de les saisir.

Si l'on ne peut guérir l'infirmité, on peut réveiller l'attention, l'exercer : on verra alors des sensations méconnues ou confuses acquérir progressivement un caractère inattendu : on ne pourra rendre plus capable d'entendre ; on pourra enseigner à mieux écouter.

Qui sait jusqu'où cette éducation, continuée avec persévérance, pourrait conduire? un sourd du deuxième degré ne pourrait-il se rapprocher de celui du premier? Ne pourrait-il du moins discerner un certain nombre de sons, d'une manière assez distincte, pour comprendre une assez grande portion de nos discours? Un sourd-muet du troisième degré ne pourrait-il remonter ainsi jusqu'au deuxième? De proche en proche, chacun n'aurait-il pas fait un pas vers l'audition?

Or, quelle sera cette éducation de l'ouïe? Il est quatre conditions pour les exercices qui la composent : isolez le sujet des autres impressions sensibles qui pourraient le distraire; donnez un motif puissant à son attention; graduez les sensations que vous voulez lui faire remarquer, en commençant par les plus voisines de celles qu'il reçoit déjà; enfin, répétez ces essais, persévérez.

On voit que rien n'est plus propre à confirmer, à accroître encore la surdité apparente des degrés inférieurs, que d'enfermer absolument le sujet qui en est atteint dans un institut de sourds-muets, où les moyens d'enseignement et de communication ne s'adresseraient qu'à l'œil seul.

On voit aussi que l'emploi de la parole artificielle, dans l'enseignement donné aux sourds-muets, a toujours l'avantage de favoriser l'éducation du sens de l'ouïe. Mais cet exercice est loin

de suffire pour développer l'audition : l'œil y joue encore un trop grand rôle.

Lorsqu'un enfant annoncé pour sourd-muet, est amené dans un institut, on devrait donc, avant tout, s'attacher à bien déterminer le degré de surdité dont il est atteint : on devrait composer ensuite une classe séparée de ceux chez lesquels l'audition serait susceptible de recevoir quelque développement, pour les soumettre au régime convenable. Il serait nécessaire de leur faire fermer les yeux, ou de les enfermer dans un lieu obscur, pendant le cours des exercices d'audition. (1)

La question que nous venons d'effleurer nous

(1) M. le docteur Itard, qui a si bien mérité des sciences médicales, spécialement par ses beaux travaux sur les maladies de l'oreille, qui n'a pas moins bien mérité des sourds-muets, et en particulier de notre Institution, par ses soins aussi assidus qu'éclairés, examine avec beaucoup d'attention le degré de surdité de chacun de nos élèves, et les classe en conséquence. Il nous a présenté, depuis plusieurs années, sur notre invitation, une suite de rapports renfermant le résultat de ses observations sur ce sujet, et ses vues sur le régime propre aux sourds-muets dont la surdité n'est qu'incomplète. Notre administration a adopté en principe la formation, en faveur de ces élèves, d'une classe spéciale d'après les principes qui viennent d'être posés. Elle a arrêté les bases de cet enseignement spécial, dont l'expérience seule peut bien éclairer les détails. Elle n'attend, pour le mettre en activité, que d'avoir à sa disposition les fonds qui lui sont nécessaires.

conduit à une seconde, qui a été fort controversée dans ces derniers temps.

« Lorsque, d'une manière quelconque, le sourd-« muet recouvre l'ouïe, et, par suite, la faculté « d'articuler, a-t-il besoin cependant encore d'une « éducation spéciale; et quelle serait cette éduca-« tion ? »

Trois genres d'éducation spéciale sont encore nécessaires au sourd-muet qui vient de recouvrer l'ouïe : le premier aura pour objet l'éducation du sens de l'ouïe; le second, l'art d'articuler; le troisième, l'intelligence des valeurs de la langue.

L'aveugle-né auquel on lève la cataracte a besoin d'un exercice convenable pour apprendre à voir, ou plutôt à regarder. Cependant, les couleurs, juxta-posées, en dehors les unes des autres, sur une surface, se distinguent bien plus facilement entre elles, que les sons. L'œil est naturellement actif, se porte au-dehors; il est facile de le diriger, de reconnaître s'il est ou non attentif, sur quel point il se porte. L'ouïe a besoin d'une sorte de recueillement pour écouter; la sensation qu'elle remarque est plus intime; le phénomène s'opère dans un organe immobile, caché à nos regards. Il doit donc être plus difficile d'apprendre à écouter, que d'apprendre à regarder : la première de ces deux études doit exiger plus de temps. S'ensuit-il de là que cette éducation de l'ouïe soit précisément un art, qu'elle ait besoin

d'un instituteur spécial et d'une méthode didactique? nous en doutons : nous pensons qu'avec le temps cette éducation s'accomplirait (au sein même de la société) naturellement et d'elle-même, par le concours des circonstances. Mais nous pensons aussi qu'une direction bien entendue en abrégera beaucoup le cours, en assurera, en complétera le succès. L'expérience seule peut faire connaître quelle en sera, dans les deux cas, la durée.

Il ne suffit pas d'entendre les sons articulés pour savoir les reproduire. Si nous prenions la peine de réfléchir sur cette faculté d'imiter, avec l'organe vocal, les sons recueillis par celui de l'ouïe, lorsque nous ne pouvons que comparer les effets et non les moyens, nous en serions fort surpris. Il faut des années à un enfant, dont les organes sont encore si souples, pour atteindre complétement à cette imitation. Lorsqu'un adulte veut apprendre à parler une langue étrangère dont la prononciation est fort différente de la sienne, il n'y réussit qu'avec du temps, des efforts; quelquefois il n'y réussit qu'imparfaitement. Telles, mais bien plus nombreuses et plus fortes seront les difficultés qu'éprouvera, suivant l'âge auquel il sera parvenu, un sourd-muet qui aura recouvré l'ouïe : car il n'aura pas, comme l'enfant, un organe encore flexible; il n'aura pas, comme l'adulte, l'habitude d'articuler déjà d'autres sons :

l'organe vocal assoupi, engourdi chez lui par une longue inaction, sera comme frappé d'une sorte de paralysie dont il devra triompher. Cette seconde éducation ne constitue pas non plus un art; elle a peut-être moins besoin que la précédente, d'un instituteur spécial; mais, comme la précédente, elle demande un temps dont la durée ne peut être fixée que par l'expérience; comme la précédente, elle sera abrégée, si les efforts de l'élève sont secondés par des avis habituels et convenables.

Notre ancien sourd-muet, actuellement entendant et parlant, sait écouter et articuler. Cela suffit-il? Peut-on se contenter de le lancer maintenant dans la société, pour qu'il apprenne seulement par l'usage, la valeur des mots de la langue et les règles du discours? Sans doute, avec le temps, il parviendrait à obtenir cette intelligence par la seule nécessité des circonstances, et de la pratique usuelle. Mais un Français qui se rend en Angleterre, et qui a besoin d'y lier un commerce assidu avec les habitans du pays, s'abandonne-t-il à l'usage pour en étudier la langue? Ne prendra-t-il pas en même temps un maître de langue? Cependant, il sait déjà le français, langue artificielle, construite sur le même type que l'anglais, entretenant avec cette langue d'étroites analogies; il trouvera en Angleterre beaucoup de personnes qui, connaissant le français, lui aideront à traduire l'une

dans l'autre. Telle ne serait point la position du sourd-muet qui, ayant recouvré l'ouïe, se trouverait au milieu de nous : non seulement il n'a point de langue propre qui soit semblable à la nôtre; mais il n'a pas même en commun avec nous le fond d'idées exprimées par le dictionnaire de notre langue, ni la manière de concevoir sur laquelle se règle notre syntaxe. Si cette troisième éducation est entièrement abandonnée aux influences de l'usage et des circonstances; elle sera donc et très longue et très imparfaite. Il sera donc, sinon nécessaire, du moins utile au sourd-muet qui recouvre l'ouïe, de recourir, pour l'enseignement logique et grammatical de la langue, aux mêmes directions que le sourd-muet ordinaire; ne fût-ce que pour réparer le temps perdu, et économiser celui qui reste. Si l'on veut qu'il entre aussi rapidement et aussi complétement qu'il est possible, en jouissance de la langue de son pays, nous conseillerons de lui faire suivre les deux ordres d'études dont nous avons essayé, dans les dixième et onzième chapitres de cette partie, d'exposer les principes et les véritables méthodes; seulement, avec le secours de la parole et de l'ouïe, ses succès seront et bien plus prompts et bien plus faciles. (1)

Il est un dernier genre de phénomènes qui se

---

(1) En lisant le rapport fait à l'Académie des Sciences, le 13 novembre 1826, on est surpris de voir que, sans distin-

lie sans doute moins que les deux derniers au sujet que nous avons traité, mais sur lequel nous ne saurions cependant, en terminant, nous dispenser de jeter un rapide regard. Qui ne serait ému de la compassion la plus vive, en songeant aux affreuses privations qui pèsent sur un être auquel la vue, l'ouïe et la parole sont à la fois refusées? Qu'on se représente un prisonnier condamné au secret pour toute sa vie, dans un cachot souterrain, dont rien n'interromperait le silence, pas

---

guer les trois éducations dont nous venons de parler, cette compagnie savante n'ait paru fixer son attention que sur la première, qu'elle semble affecter seulement à la première l'encouragement qu'elle a cru devoir donner pour les expériences proposées.

En lisant ensuite la controverse à laquelle a donné lieu cette résolution de l'Académie des Sciences, on croit remarquer aussi qu'il y a, sur la position de la question, une équivoque souvent commise dans le débat; que l'on y confond habituellement deux hypothèses très distinctes, celles que nous venons de traiter tour à tour: l'une qui concerne les sourds-muets atteints d'une surdité incomplète, chez lesquels la faculté d'audition peut être développée par un régime convenable, et l'autre qui concerne les sourds-muets réellement guéris de leur surdité.

Nous ne prétendons point décider ici le grand procès agité depuis peu; mais nous croyons avoir mis sur la voie pour résoudre une question plus compliquée qu'elle ne paraît, et qui, à nos yeux, n'a point été encore ni bien résolue, ni bien comprise, ni même exactement posée.

même la voix d'un geôlier, et où ne pénétrerait pas un seul rayon de lumière! Telle est la condition de l'infortuné dont nous parlons. Heureusement les exemples en sont fort rares. N'y en eût-il qu'un seul, la recherche des moyens propres à lui rendre quelque commerce avec ses semblables, devrait exciter le zèle d'un ami de l'humanité. Si le malheureux privé à la fois des deux sens, n'a perdu l'un ou l'autre, ou tous les deux, que depuis sa naissance, il sentira sans doute d'autant plus toute l'étendue de son malheur, que cette perte aura été plus tardive, par la comparaison qu'il pourra faire entre son état présent et les jouissances qu'il avait goûtées : mais aussi, plus la perte aurait été tardive, plus alors on aura de ressources pour essayer son éducation en s'emparant de ses souvenirs, de l'expérience qu'il avait déjà acquise, et des associations qui s'étaient établies entre ses idées. Que si, au contraire, la double privation date du berceau, soupçonnant alors à peine toute l'étendue de son infortune, il offrira aussi bien moins de prise aux efforts de l'instituteur. C'est en s'attachant aux sens qui lui restent, que l'instituteur trouvera le moyen de réparer en partie les services de ceux qu'il a perdus. Le sens du goût sera même encore à peu près stérile; car les instructions qu'il apporte, les associations auxquelles il peut se prêter, sont extrêmement bornées. Le sens de l'odorat pourra lui rendre déjà

d'éminens services, mais seulement dans sa combinaison avec celui du toucher, et par les associations qui s'établiront entre les impressions de l'un et de l'autre; car l'odorat sera pour lui le seul sens qui puisse étendre son pouvoir à distance : il remplira donc quelque chose des fonctions que remplissent pour nous la vue et l'ouïe; mais, ne révélant par lui-même aucune forme, aucune propriété essentielle des objets, il aura besoin des instructions du tact, pour donner un caractère aux objets dont il annoncera la présence. L'odorat d'ailleurs ne pourra lui être d'aucun secours pour son commerce avec les autres hommes; ce sera au tact seul, à ce sens captif dans une sphère si étroite, mais si fécond cependant en impressions variées, exactes et précises, c'est au tact seul qu'il devra et les connaissances directes fondamentales et le moyen d'entrer en communication avec ses semblables par le moyen des signes conventionnels. Ici, les premières communications et les premières conventions seront ce qu'il y aura de plus difficile. Il n'y a pas, entre cet infortuné et les autres hommes, ce premier interprète que le sourd-muet de naissance trouve dans son langage mimique. L'aveugle peut discerner avec ses doigts un mot tracé par écrit en relief; on peut lui faire toucher en même temps un objet présent, et le lui faire reconnaître; on lui fera reconnaître de même un mouvement exécuté près de lui. Voilà le point de départ;

voilà les seules associations directes et primitives auxquelles doit se rattacher pour lui tout le système de la langue. Combien ce premier fonds est pauvre! combien ces ressources sont faibles! cependant, avec beaucoup de temps et de patience, elles suffiront pour lui fournir les moyens de se faire entendre, et d'entendre les autres, sur tout ce qui se rapporte à ses besoins ordinaires, et pour exprimer la plupart des idées dont il a les matériaux. N'étant point distrait par les impressions des deux sens qui apportent avec eux les distractions les plus vives, les plus nombreuses, les plus continues, son attention se concentrera sur celles qu'il peut encore recueillir, avec une énergie que nous avons peine à concevoir. Il en pourra donc tirer des lumières que nous ne pouvons guère soupçonner. Pourra-t-il être conduit jusqu'aux notions religieuses et morales? Nous en sommes convaincu. Il aura reconnu, en promenant sa main sur lui-même, la forme de son propre corps; il aura reconnu de même qu'il existe des êtres semblables à lui; il sera instruit de leurs mouvemens, comme des siens propres; il leur prêtera les mêmes motifs dont il est lui-même animé; il pénètrera ainsi dans leur pensée; la correspondance entre les âmes sera établie. Dès-lors, la porte du monde moral lui sera ouverte; de là, on pourra l'introduire à la sphère religieuse. S'il a une fois connu, aimé son père, obtenu un ami, il pourra élever sa

pensée jusqu'au Père céleste; il pourra craindre d'offenser, apprendre à se confier : la dépendance même où il sera constamment placé pourra nourrir en lui les affections douces; la voix qui l'instruira de ses devoirs sera celle de la reconnaissance. (1)

---

(1) Ayant l'honneur de remplir aussi, depuis treize ans, les fonctions de Gouverneur-Administrateur de l'Hôpital royal des Quinze-Vingts, j'ai été à portée de comparer la situation des aveugles à celle des sourds-muets, de faire quelques observations sur les dispositions morales et intellectuelles des premiers, sur l'éducation qu'ils reçoivent ou peuvent recevoir. J'aurais aimé à présenter ici les résultats de quelques uns de ces rapprochemens qui ne sont point sans intérêt ni sans instruction; mais j'ai craint de sortir des limites de notre sujet, et d'accroître hors de mesure l'étendue d'un travail déjà trop volumineux peut-être.

Il me suffira de faire remarquer ici que l'aveugle de naissance est séparé d'une portion considérable des apparences de la nature extérieure et sensible; que le sourd-muet de naissance est séparé presque entièrement de la société humaine avant d'avoir reçu les secours de l'art bienfaisant qui nous occupe. En méditant cette différence, on pourra en tirer toutes les conséquences sur la situation comparative de l'un et de l'autre dans les divers âges et les diverses situations de la vie.

L'enseignement des aveugles de naissance, fondé en France sur de bons principes et avec un succès remarquable par M. Haüy, a reçu aujourd'hui dans l'Institut des jeunes aveugles existant à Paris, et sous la direction de son estimable chef, M. le docteur Plignier, un degré de perfection qui ne semble rien laisser à désirer.

CONCLUSION.

Vœux d'un ami des Sourds-Muets.

MESSIEURS ET CHERS COLLÈGUES,

J'ai terminé la tâche neuve et difficile que vous m'avez imposée, sinon de la manière la plus satisfaisante, au moins de la manière la plus consciencieuse, j'ose le croire. Les résultats auxquels j'ai été conduit ne sont sans doute pas aussi positifs que vous le désiriez, que vous aviez peut-être le droit de l'attendre; mais les résultats de l'expérience ne m'ont point encore paru, je l'avoue, assez complets, pour pouvoir décider sur tous les points d'une manière absolue et complète; une juste défiance de mes propres lumières m'a d'ailleurs souvent interdit en plusieurs choses de donner à mon opinion personnelle une expression très affirmative. J'ai provoqué le perfectionnement de l'art, plus qu'il ne m'appartenait de prétendre l'opérer moi-même. Il est cependant quelques conséquences auxquelles nous pouvons maintenant nous confier avec quelque sécurité, si je ne me trompe. Nous pouvons admettre, par exemple :

1°. Que, parmi les instrumens mécaniques adop-

tés pour mettre le sourd-muet en possession de nos langues, les caractères de l'écriture occupent le rang principal, essentiel; qu'à cet instrument doivent se rattacher tous les autres; qu'il suffirait seul à la rigueur, étant convenablement employé;

2°. Que l'alphabet manuel, sous ses différentes formes, n'est qu'un instrument auxiliaire destiné à suppléer le précédent; auxiliaire d'autant plus utile que ses formes sont plus simples, son exécution plus rapide; dont l'utilité serait fort précieuse pour un mode d'enseignement qui se concentrerait dans l'emploi de l'écriture alphabétique, mais s'affaiblirait aussi dès que le sourd-muet entrerait en jouissance de la parole artificielle;

3°. Que l'art de lire sur les lèvres et d'articuler, d'après des procédés mécaniques, n'a point, pour l'instruction des sourds-muets, ce caractère de nécessité qui l'a fait regarder comme indispensable par quelques instituteurs; mais qu'il a cependant un très haut degré d'utilité dans l'éducation du sourd-muet, non seulement pour lui rendre avec les autres hommes un commerce général, habituel et facile, mais aussi pour rendre son instruction plus complète et plus rapide;

4°. Qu'il reste encore un grand parti à tirer du dessin et des estampes dans l'instruction du sourd-muet; que cependant l'emploi de ce moyen doit être sévèrement restreint dans de certaines limites;

5°. Que la pantomime est, en général, un instrument du même ordre que le dessin, propre à rendre les mêmes services, exposé aux mêmes abus; que les signes mimiques apportés par le sourd-muet, sont un instrument précieux mis à la disposition de l'instituteur, dont celui-ci doit s'emparer avec empressement; qu'il doit employer avant toutes choses pour entrer dans une communication intime avec son élève, pour étudier son esprit et son caractère; qu'il doit réformer, étendre, en restant fidèle aux lois de l'analogie, aussi long-temps que cette analogie suffira pour donner à ces signes une expression précise et claire;

6°. Que cependant, après avoir employé ces signes pour établir une première voie de communication entre le maître et son disciple, en continuant de les employer dans le cours des explications, comme instrumens d'instruction, on doit s'imposer, dans leur usage, une certaine sobriété, une sobriété toujours croissante, pour laisser se développer et s'affermir l'habitude de la langue conventionnelle;

7°. Que les signes mimiques dans lesquels l'analogie ne peut plus conserver qu'un caractère imparfait, insuffisant, et qui ne s'expliquent point par eux-mêmes, n'ont qu'une utilité secondaire, semblable à celle des gestes de l'orateur ou des figures dans le style; qu'ils ne doivent donc que

servir de cortége aux explications raisonnées, pour les rendre plus sensibles; mais qu'on doit s'imposer, dans leur emploi, une réserve plus grande encore, surtout dans les dernières périodes de l'éducation;

8°. Qu'on cherche en vain une utilité réelle dans les signes mimiques purement conventionnels, soit de rappel, soit grammaticaux, et que cèt appareil a l'inconvénient d'embarrasser la marche de l'enseignement;

9°. Que, dans l'enseignement d'un institut normal, comme dans celui qui est donné aux sujets dont l'esprit doit recevoir le plus haut degré de culture, on peut réunir et combiner l'emploi de ces divers instrumens, avec les précautions et dans les rapports convenables pour prévenir toute confusion; mais que dans l'instruction donnée aux sourds-muets des conditions inférieures, on peut, on doit simplifier beaucoup ce système;

10°. Que l'essence de l'art d'instruire les sourds-muets consiste dans l'enseignement logique de la langue; que cet enseignement attend et invoque encore des perfectionnemens très notables; que plus on le perfectionnera, et plus on le verra se simplifier; que le mérite et le succès de ses méthodes, dépendent essentiellement de deux conditions: l'art d'y mettre en jeu l'intuition, et l'exacte coordination qui sera introduite entre les idées, de telle sorte que les idées naissant les unes des autres,

les expressions s'expliquent aussi parallèlement les unes par les autres;

11°. Que la valeur des termes de la langue non encore connus, pouvant, après les premières conventions, se définir par les termes déjà connus, il est indispensable de recourir habituellement à ce mode d'interprétation, pour exercer l'élève à bien saisir l'ensemble du système de la langue, et les rapports qui en unissent les parties;

12°. Qu'au reste, pour pouvoir donner aux élèves les termes de nos langues, il faut, avant tout, leur procurer les idées que ces termes doivent exprimer, et les conduire aux manières de concevoir qui se peignent dans la forme de nos discours; qu'il faut donc avant tout les exercer à observer et à réfléchir;

13°. Que l'enseignement grammatical de la langue doit être, pour le sourd-muet, comme pour l'enfant ordinaire, divisé en deux périodes distinctes, dans l'une desquelles cet enseignement doit être essentiellement pratique et inductive, l'autre théorique ou classique;

14° Que la première de ces deux périodes, dégagée de toute métaphysique, quoique reposant sur des exercices pratiques et sur un choix d'exemples, ne doit point se confondre avec l'aveugle routine suivie dans le premier enseignement de la langue, pour l'enfant ordinaire; que ces exercices, continués sur le plan dont MM. Daniel et Bébian

ont déjà donné d'heureuses applications, doivent placer l'élève dans la situation convenable pour lui faire concevoir, prévoir même, et chercher en quelque sorte les formes grammaticales, et reconnaître l'esprit des lois qui gouvernent la langue;

15°. Que l'enseignement théorique, consacré aux définitions didactiques et à l'exposition des règles d'un art, doit être réservé aux élèves que leur destination appelle à l'entier développement des études libérales;

16°. Que l'essentiel est de mettre l'élève le plus promptement en état de lire avec fruit, et par conséquent avec une compréhension facile et sûre, les livres élémentaires, pour pouvoir ainsi continuer lui-même son instruction.

17°. Que l'instruction, pour le sourd-muet, plus encore que pour l'élève ordinaire, est étroitement liée à l'éducation; que d'ailleurs, la culture des facultés de son esprit et de son cœur étant le but principal des soins que l'instituteur est appelé à lui donner, ces soins doivent embrasser tous les genres d'influences propres à composer pour l'enfant sourd-muet l'éducation spéciale dont il a besoin;

18°. Qu'il est nécessaire de ne rien négliger pour porter l'art d'instruire les sourds-muets à un degré de simplicité qui permette d'appliquer cet art hors des instituts spéciaux dans l'enceinte desquels il est aujourd'hui concentré, de le faire par-

venir même jusqu'à l'éducation domestique; qu'alors seulement le but de l'art sera vraiment obtenu, et le vœu de l'humanité rempli;

19°. Qu'il est possible d'atteindre à ce résultat, quoique sans doute alors il exigerait encore, de la part de ceux qui l'exerceront, un certain degré de capacité et de patience; quoique sans doute, ainsi popularisé, il ne puisse conserver le même degré de développement et de perfectionnement qu'il obtient dans un institut spécial; qu'il est nécessaire de ne rien négliger pour arriver à ce grand résultat; qu'alors seulement le but sera atteint;

20°. Que cependant il sera nécessaire de conserver toujours des institutions publiques et normales, pour continuer à cultiver et perfectionner toutes les méthodes dont cet art se compose, et pour en faire les applications les plus complètes.

Si nous n'avons pu parvenir encore à des résultats aussi complets que nous l'eussions ambitionné, il est du moins quelques vœux que nous formons en commun, qui nous sont inspirés par l'honorable mission que nous avons reçue, et par la vive affection que nous inspirent ces êtres infortunés et si intéressans, confiés à nos soins par la Providence. Qu'il nous soit permis de leur donner cours en terminant; ici, je ne serai que votre organe. (1)

---

(1) *Voyez* la note P, à la fin de l'ouvrage.

Il est un premier ordre de vœux que nous adresserions à l'administration publique; nous lui dirions : « Les gouvernemens ont reconnu les droits « sacrés que l'indigence, la souffrance physique, « ont à leur sollicitude; ils se sont fait un devoir « de prendre les mesures générales et prévoyantes, « nécessaires pour leur assurer les soulagemens et « les secours. Eh bien ! voici une autre indigence « qui réclame une assistance non moins indispen- « sable, avec des droits plus sacrés encore ! Vous « donnez aux enfans abandonnés une couche et une « nourrice. Voici des enfans qui invoquent leur ad- « mission aux premières prérogatives de l'huma- « nité, qui sollicitent le premier de tous les biens, « les alimens de la vie sociale, morale, religieuse! « Leur abandon vous accuserait, non pas seule- « ment aux yeux de la société, mais aux yeux de « Dieu même. Aussi long-temps que vous n'aurez « pas employé tous les moyens qui sont en votre « pouvoir, pour tendre à chaque sourd-muet une « main secourable, en lui ouvrant à sa portée une « source d'instruction, votre dette ne sera point « accomplie. Prenez exemple des sages et bienfai- « santes dispensations adoptées dans le royaume « de Wurtemberg : il s'agit moins de tout créer « par vous-même, que de provoquer, de seconder, « d'encourager, de régulariser. » (1)

---

(1) *Voyez* la note Q, à la fin de l'ouvrage.

Nous nous adresserions ensuite à cette portion éclairée du public qui est capable d'apprécier l'importance du bienfait, de connaître l'esprit et le but de l'art destiné à instruire les sourds-muets, et particulièrement aux hommes qui, par leurs études en philosophie, en grammaire, sont naturellement placés pour juger les méthodes dont cet art se compose; nous leur dirions : « Ne vous bor-« nez pas à venir quelquefois satisfaire une frivole « curiosité, en assistant à des exercices publics « dont les apparences peuvent être trompeuses, « qui ne donnent du moins qu'une idée vague et « superficielle de l'art! Cet art mérite toute votre « attention, par ses conditions, ses procédés; comme « il mérite, par son but, votre plus vif intérêt; il « se lie peut-être étroitement à vos études; il peut « vous fournir sur les facultés humaines, sur la « langue, des lumières inattendues. Il peut à son « tour recevoir de vous de précieux secours; il les « sollicite. Soutenez les instituteurs qui le culti-« vent, de votre estime, qui leur est si bien acquise, « de vos encouragemens, de vos conseils, et au « besoin de ces bienveillantes critiques qui sont « aussi des conseils! »

Nous nous adresserions aux administrateurs, aux directeurs des divers instituts de sourds-muets qui existent dans les différentes régions du monde civilisé, et nous leur dirions : « Les établissemens « auxquels vous présidez, sont restés jusqu'à ce jour

« trop étrangers les uns aux autres; ils demandent « à être unis par les nœuds d'une étroite alliance. « Organisez entre vous une correspondance géné- « rale, périodique et régulière; mettez en commun « votre expérience; fournissez les élémens néces- « saires à une suite de comparaisons méthodiques; « communiquez-vous les uns aux autres vos obser- « vations et vos doutes! » Nous oserions ajouter : « La France, par sa situation, semble être appelée à « devenir le centre de cette confédération toute « bienfaisante; nous vous offrons de donner tous « nos soins à la former, à l'entretenir, à la rendre « fructueuse » (1). Nous désirerions aussi que chacun des principaux instituts publiât chaque année un résumé succinct de ses opérations, à l'exemple de ceux de l'Angleterre et des États-Unis. Leur collection formerait certainement l'ensemble de documens le plus utile aux progrès de l'art. (2)

Nous nous adresserions à ceux que leur zèle et leurs lumières appellent à prendre rang parmi les écrivains qui servent cette belle cause; car, ainsi que nous venons de le dire, ce n'est pas aux seuls instituteurs de sourds-muets que cette mission

---

(1) S. Exc. M. le baron de Damas, avec la bienveillance dont il nous a déjà donné tant de preuves, nous a offert lui-même l'intervention du département des affaires étrangères, pour servir de canal à ces communications.

(2) *Voyez* la note R., à la fin de l'ouvrage.

appartient; il est nécessaire qu'elle ait aussi pour coopérateurs, des savans étrangers à la pratique de l'art, mais exercés dans les théories qui s'y appliquent. Nous leur rappellerions les divers travaux qui restent encore à exécuter pour conduire l'art à sa perfection. Nous demanderions aux philosophes, de bonnes méthodes inductives, de bons modèles d'arbres généalogiques, propres à mettre en lumière l'enchaînement logique des idées. Nous inviterions les grammairiens à compléter les modèles d'exercices pratiques, pour l'enseignement de la grammaire, à l'aide d'inductions tirées des exemples. Nous solliciterions des tableaux synoptiques de nomenclature, des sujets de lecture gradués, à la portée des sourds-muets. Nous solliciterions aussi des recueils d'estampes bien entendus. Nous réclamerions spécialement, de ceux qui pratiquent les sourds-muets, un vocabulaire où soit consigné la description des signes mimiques, tels que les sourds-muets les inventent, et avec les réformes qu'ils subissent. Nous exprimerions le désir de voir rédiger deux instructions, adressées aux familles qui renferment des sourds-muets : l'une, pour leur indiquer les moyens de préparer convenablement les enfans sourds-muets à l'éducation qui leur est destinée dans les instituts; l'autre, pour leur tracer les moyens de conserver et de multiplier les fruits que cette éducation aura produits, lorsque ces enfans auront quitté les instituts pu-

blics. Nous appellerions surtout de tous nos vœux la création d'un manuel, où l'art, réduit à sa plus extrême simplicité, serait mis, autant qu'il est possible, à la portée des parens et des instituteurs ordinaires.

Enfin, nous nous adresserions encore une fois aux instituteurs, aux institutrices de sourds-muets, avec un profond sentiment de reconnaissance et d'estime, et nous leur dirions : « Vous avez vu « combien nous portons haut la noblesse de vos « fonctions, quel caractère sacré nous leur avons « imprimé aux yeux du public; c'est à vous de « soutenir ce que nous en avons dit, de répondre « à notre attente! Ne vous engagez point dans cette « honorable carrière, sans vous y être disposés par « un noviciat convenable, sans avoir fait des étu- « des sérieuses, sans vous être bien consultés sur « vos forces, sans vous sentir capables de tout le « dévoûment qui est exigé de vous. Il ne vous suf- « fit pas d'avoir étudié la grammaire; vous n'êtes pas « seulement des maîtres de signes, des professeurs « de langue; vous êtes des démonstrateurs d'idées, « des introducteurs aux connaissances, des guides « pour l'intelligence : vous devez donc avoir étudié « avec soin la nature et les opérations de l'esprit « humain. Votre mission est plus haute encore et « plus étendue; vous êtes, près de vos élèves, les « missionnaires de la civilisation, les messagers de « la société humaine, les ministres de la morale, les

« précurseurs de la religion. C'est l'âme tout en-« tière de vos élèves qui vous est remise en dépôt, « pour la mettre en jouissance de toutes ses facul-« tés, pour la conduire à sa noble destination. Vous « auriez peu fait encore si vous vous étiez bornés « à enseigner : vivez au milieu de vos élèves, par-« courez avec eux et la scène du monde et le grand « théâtre de la nature, les exerçant à bien voir, à « comparer, à réfléchir, à se rendre compte de « tout ce qu'ils ont observé, éprouvé! Obtenez « leur confiance, leurs affections; sachez pour cela « et la provoquer et la mériter par votre tendre et « active bienveillance, par votre infatigable pa-« tience, par votre constante sérénité! agissez sur-« tout par l'influence de votre caractère et l'auto-« rité de vos exemples! Nous admirons justement « le beau zèle de ces missionnaires de la bonne « nouvelle, qui portent dans un autre hémisphère, « au milieu des peuplades sauvages, dans des îles « inconnues, les bienfaisantes lumières de cette « religion qui est, en quelque sorte, la civilisation « elle-même, dans ses plus hauts attributs et ses « plus sublimes garanties: eh bien! le ministère que « vous êtes appelés à remplir a quelque chose de « semblable, vous, aux soins de qui les sourds-« muets sont remis; que vous êtes appelés à rem-« plir au milieu de nous, et sur une échelle encore « plus étendue, puisque vous avez à guérir une « ignorance bien plus profonde encore : la gran-

« deur du but vous montre la grandeur de vos de-
« voirs, la couronne qui vous attend vous montre
« les sentimens dont vous devez être animés! Que
« la divine charité, cette inspiration descendue du
« ciel pour consoler la terre, pénètre, remplisse
« vos âmes, élève vos pensées, soutienne votre
« constance, inspire votre génie, règle vos tra-
« vaux, animé et consacre votre vie entière. (1)

« Et vous, enfans de notre adoption, chers
« exilés, qu'une infirmité cruelle retenait éloignés
« loin de la commune patrie, mais que nous nous
« efforçons de ramener dans son sein; vous qui
« si souvent avez occupé nos veilles; sourds-muets,
« c'est pour vous que seraient nos dernières paroles,
« comme c'est pour vous qu'en définitive sont tous
« nos vœux! Que ne pouvez-vous lire au fond de
« nos cœurs la tendre affection qu'ils vous por-
« tent! Que ne nous est-il donné de vivre au mi-
« lieu de vous, de vous entourer chaque jour de
« nos soins, de nous associer à ceux qui se dé-
« vouent pour vous instruire! du moins nous vous
« parlerons par leur organe. Confiez-vous en eux!
« secondez leurs efforts généreux pour vous éclai-
« rer et vous rendre meilleurs! Confiez-vous aussi
« en vous-mêmes; gardez-vous de vous croire dis-
« graciés par la Providence ou par la société hu-
« maine! Vous êtes appelés à partager avec nous

---

(1) *Voyez* la note S, à la fin de l'ouvrage.

« les plus nobles prérogatives de notre nature.
« Entrez en jouissance de ce bel héritage! Laissez
« ouvrir votre âme à toutes les affections pures :
« reconnaissez en nous vos frères; levez les re-
« gards vers ce ciel qui vous appartient comme à
« nous! C'est à vous-mêmes qu'il appartient d'ache-
« ver ce que nous n'avons pu qu'entreprendre! que
« la vertu, après nous, devienne votre véritable
« institutrice! qu'elle vous enseigne l'amour de
« Dieu, l'amour des hommes; par là vous saurez
« mieux que par nos faibles leçons ce qu'il vous
« importe le plus de savoir. »

NOTE P, *page* 650.

Sur les améliorations introduites dans l'Institut royal des Sourds-Muets de Paris.

Dans la première rédaction de ce rapport, les conclusions renfermaient une suite de vues spéciales à l'Institut royal dont l'administration nous est confiée, et qui ne pouvaient être destinées au public. Une partie d'entre elles sont déjà réalisées; l'application des autres se prépare avec cette prudente lenteur que demandent toujours les améliorations, pour être convenablement opérées.

La première proposition qui terminait ce travail avait pour objet de solliciter la création d'un *Conseil de perfectionnement*, qui, placé auprès de l'Institut royal, et s'unissant au Conseil d'administration, apportât dans ce grand établissement toutes les lumières dont le concours est nécessaire à la bonne direction des études, et pût contribuer aux progrès de l'art. S. Exc. le ministre secrétaire d'État au département de l'intérieur a bien voulu se rendre aux vœux que nous lui avons exprimés : le Conseil de perfectionnement a été institué; il est composé en ce moment de MM. Raynouard, membre de l'Académie Française; Abel Rémusat, membre de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres; Ordinaire, inspecteur général de l'Université royale; Frédéric Cuvier, membre de l'Académie des Sciences; Feuillet, bibliothécaire de l'Institut de France. MM. Maine de Biran et le baron Sylvestre de Sacy, qui en ont fait

aussi partie lui ont été ravis, l'un par une mort prématurée qui a vivement affligé les amis de la philosophie, comme ceux de la patrie, l'autre par des ménagemens que réclame une santé affaiblie et si précieuse aux sciences. Depuis la création de ce Conseil, l'amélioration de l'enseignement a été constamment progressive; d'importantes délibérations se continuent, se mûrissent; nous devons attendre que leurs résultats soient arrêtés et appliqués, pour les faire connaître.

C'est encore d'après les mêmes conclusions, qu'on a provoqué la rédaction d'un Manuel d'exercices pratiques, et qu'on a confié à M. Bébian l'exécution de ce travail, dont l'administration de l'Institut royal a fait les principales dépenses. M. le docteur Itard s'occupe, avec tout le zèle et toute l'habileté que nous sommes accoutumés à trouver en lui, à faire des expériences méthodiques sur les meilleurs procédés pour donner au sourd-muet l'articulation de la parole.

Chaque jour de séance, le Conseil d'administration se fait mettre sous les yeux, avec l'état sanitaire de la maison et tous les détails de son régime économique, des tableaux renfermant les notes relatives à la conduite et au travail de chacun des élèves des deux sexes; il les examine, les renvoie avec ses propres observations, faisant adresser à chaque élève les encouragemens, les censures ou les éloges qu'il a mérités. Les instituteurs et institutrices sont astreints à tenir un journal où se trouvent consignés jour par jour, et les faits qu'ils ont eu occasion de remarquer, et les réflexions qui leur ont été suggérées par l'expérience. Des examens périodiques ont lieu dans toutes les classes, et sont faits par les mem-

bres réunis des deux Conseils d'administration et de perfectionnement; les résultats en sont consignés par écrit et conservés avec soin. Les instituteurs et institutrices ont été appelés plusieurs fois à rendre compte, par écrit, de la marche de l'enseignement qui leur est confié, de l'esprit dans lequel ils le dirigent, des procédés de détails qu'ils y emploient; souvent des rapports spéciaux leur ont été demandés; et nous avons la jouissance de déclarer ici, que, dans le nombre de ces travaux, il s'en est trouvé souvent, non seulement d'un mérite très remarquable, mais même d'extrêmement distingués sous le rapport de l'élévation des vues et des sentimens, de l'étendue des connaissances et de la perfection même du style.

Note Q, *page* 651.

Du système de mesures administratives qui semblerait convenable pour procurer le bienfait de l'instruction à tous les Sourds-Muets.

La première mesure consiste sans doute à provoquer, par des encouragemens, les perfectionnemens qui peuvent conduire à simplifier l'art, à le mettre à la portée des parens et des instituteurs ordinaires, dans ses procédés les plus essentiels.

Mais ce n'est pas tout; il faut aussi porter les secours partout où existent les besoins, et préparer les instrumens de ces secours.

L'assistance que réclament les sourds-muets, pour obtenir une instruction qui seule peut les introduire à la vie sociale, morale et religieuse, cette assistance, qui

est un devoir impérieux pour l'administration publique, n'est pas cependant pour cela une charge qui doive retomber tout entière à la charge de l'État. Elle est aussi, parmi nous, une dépense départementale, et une dépense communale, d'après les principes qui régissent en France la comptabilité administrative. Car elle peut être assimilée, pour les départemens, à l'entretien des enfans trouvés, des aliénés, des prisonniers, etc.; et pour les communes, aux écoles, aux hospices. L'État aura rempli ce qui lui est imposé, en créant et maintenant des institutions normales, où l'art se conserve et se perfectionne, en y formant des élèves qui puissent se consacrer à l'enseignement. Il faut ensuite, dans les provinces, des institutions secondaires, réparties sur une certaine étendue de territoire. Les départemens et les principales villes, compris dans la circonscription, y entretiendraient un nombre de bourses déterminé; le prix de la pension acquitté par l'élève en état de payer, acheverait de subvenir aux frais de ces établissemens. Enfin, dans quelques communes, dans lesquelles ou autour desquelles se trouveraient des enfans sourds-muets, un sourd-muet déjà élevé lui-même, ou un instituteur employé dans l'enseignement ordinaire, mais instruit dans les principes et la pratique de l'art, pourraient réunir ces enfans, comme externes, pour leur donner l'éducation. Ces vues ont déjà commencé à se réaliser progressivement et partiellement en France; mais elles demandent à être encore complétées et régularisées sur un plan général et méthodique. Nous avons fait hommage de nos vues sur ce sujet au gouvernement du Roi, et nous avons la confiance que, dans sa sagesse et

sa généreuse sollicitude, il donnera à ces institutions le caractère et l'harmonie qu'elles réclament.

NOTE R, *page* 653.

Notice supplémentaire sur quelques ouvrages relatifs à l'éducation des Sourds-Muets.

Dans un travail commandé par les circonstances, dont il ne nous a pas été permis de retarder la publication, dont les élémens et les matériaux n'avaient point encore été rassemblés, ni même indiqués dans une nomenclature complète, il était impossible que tous les documens existans en différens pays, souvent très difficiles à obtenir, souvent ignorés, se trouvassent entre les mains de l'auteur au moment opportun. Il en est, comme on a pu le voir, qui ne nous sont arrivés que pendant le cours même de l'impression de cet ouvrage; il en est qui nous parviennent à cet instant même, et lorsque l'impression en est déjà achevée. Nous croyons devoir indiquer sommairement ici ce qu'ils renferment de plus important.

Le premier est le récit, en allemand, de l'instruction que David Solbrig, prédicateur dans la Vieille-Marche, a réussi à donner, en 1727, à deux sourds-muets, frère et sœur, âgés de vingt ans environ. Nous avons indiqué cet écrit (*voyez* ci-devant, tome I, page 366). Il renferme des faits extrêmement curieux. Les deux élèves de Solbrig étaient radicalement muets, par un vice de conformation de la langue. Sans avoir étudié la théorie de l'art, Solbrig se créa à lui-même un mode d'enseignement limité à deux instrumens, l'écriture alphabé-

tique et le dessin. Il a donné au second de ces deux moyens un assez grand développement, et il y a même recouru pour enseigner la religion, par une méthode figurative. Ses deux élèves ont pu recevoir un enseignement assez complet, pour être en état de rendre leurs pensées par écrit, pour acquérir l'instruction religieuse, et être admis à la participation des sacremens. Solbrig s'est borné à enseigner la langue par un choix d'exemples, par des exercices gradués, par des interprétations tirées de la présence des objets, ou de leurs images. Il assure avoir réussi à former le premier de ces deux élèves en quatre mois, la seconde en huit, au point nécessaire pour leur faire faire la première communion, ce qui nous paraît fort étonnant, ou, disons mieux, ce qui nous porterait à croire que leur instruction était en grande partie plus apparente que réelle.

Le second est le précieux écrit de Lasius, que nous avons eu occasion de citer aussi plusieurs fois, mais que nous ne connaissions que d'une manière indirecte, par ce qu'en avaient dit d'autres auteurs. Il renferme, comme nous l'avons annoncé, le détail des procédés à l'aide desquels l'auteur a réussi à instruire Mlle de Méding, sourde-muette de naissance, de manière qu'en deux années elle fut mise en état de soutenir un entretien par écrit, et de répondre d'elle-même aux questions les plus essentielles sur la religion. Lasius avait connu les lettres de Wallis; il avait étudié les écrits d'Amman, de Raphel, de Solbrig. D'abord il avait tenté d'enseigner à son élève l'articulation artificielle; mais les parens de la jeune sourde-muette exigèrent qu'il renonçât à ces exercices. Dès-lors, l'écriture et la lecture, l'alphabet

manuel et les signes mimiques, tels que l'élève les instituait elle-même, furent les seuls ressorts à son usage. Le succès qu'il a obtenu par leur emploi est une preuve éclatante de la simplicité à laquelle l'art peut être réduit, s'il est appliqué par un esprit judicieux. Lasius a enseigné la langue allemande à son élève, par l'usage seulement, c'est-à-dire par une suite d'exercices pratiques, mais par des exemples bien entendus et gradués. D'abord, il se contenta de traduire les mots et les phrases mimiques, en mots et en phrases allemandes; bientôt son élève fut en état de rendre elle-même ses pensées par écrit, de lire des livres. Il s'aidait de l'*Orbis pictus;* il avait sous les yeux une estampe de ce recueil, le jour où il conduisit son intéressante disciple à la plus haute des révélations. Nul instituteur de sourds-muets n'a pris une voie plus heureuse pour introduire son élève à l'auguste notion de la divinité. C'est en s'emparant du sentiment de l'amour, en le dirigeant graduellement vers l'objet qui en est le plus digne, qu'il lui suggéra cette grande pensée; en sorte qu'aimer Dieu et le connaître, fut pour elle une seule et même chose.... L'écrit de Lasius, ouvrage d'un homme plein de droiture, de zèle et de sens, mérite d'être médité. Il confirme, d'accord avec celui de Solbrig, et par le témoignage de leur commune expérience, l'opinion que nous avons plus d'une fois émise, sur la possibilité d'obtenir un plein succès dans l'éducation du sourd-muet, en se bornant à employer essentiellement l'instrument de l'écriture alphabétique, et sur celle de mettre l'art à la portée des instituteurs ordinaires, et de l'introduire dans l'éducation domestique.

Nous avons reçu encore un nouveau volume d'Arnoldi; mais il ne renferme guère qu'un recueil de lettres écrites par ses élèves.

L'estimable et zélé M. Open, secrétaire de l'administration des sourds-muets à Dublin; vient de nous adresser le dernier rapport de l'Institution nationale de Claremond, pour l'année 1826; nous y trouvons une suite de faits et de documens intéressans pour l'histoire de l'art, en même temps que de nouvelles preuves des succès croissans de ce bel établissement.

Nous devons joindre aux travaux sur les écritures abrégées dont nous avons donné une indication au chapitre IV de la 3e Partie, la sténographie exacte, publiée en 1813 par M. Conen de Prépéan, qui ne nous était pas connue, et qui paraît être un perfectionnement de la tachygraphie de Coulon Thévenot; le système dernièrement publié par M. Astier; enfin l'*Edéométrie* ou *le Langage pasigraphique*, publié en 1825, sans nom d'auteur, que nous venons de recevoir à l'instant, et que nous n'avons pu encore examiner.

Note S, *page* 657.

Notice supplémentaire sur les Institutions de Sourds-Muets.

Au moment où l'impression de ce travail était terminée, nous recevons aussi sur une institution de sourds-muets qui existe à Marseille, et qui nous était inconnue, des informations dignes d'intérêt; nous en sommes redevable à M. le comte de Villeneuve, préfet du département des Bouches-du-Rhône.

« M. Bernard, directeur de cet établissement, en fut

« le fondateur en 1819, après avoir fait reconnaître ses « connaissances suffisantes par plusieurs sociétés sa- « vantes et par M. le recteur de l'Académie d'Aix, sur « la présentation de plusieurs élèves qu'il avait instruits. « L'autorisation lui fut accordée de la part de M. le pré- « fet des Bouches-du-Rhône, ensuite de l'approbation « donnée par S. Exc. le ministre de l'intérieur, qui s'était « assuré à cet égard du vœu des autorités locales et du « conseil général du département en faveur de cette « institution. Ce même conseil, témoin des succès pro- « gressifs de l'instituteur, a voté, en plusieurs sessions, « des bourses qui sont aujourd'hui au nombre de douze, « non compris une somme appliquée à diverses dé- « penses accidentelles.

« Cet établissement compte actuellement 23 élèves « pensionnaires, dont 15 garçons et 8 filles. Le nombre « des externes est variable, et M. Bernard reçoit gratui- « tement tous les sourds-muets qui viennent demander « ses leçons. Le local est divisé de manière à ce qu'il ne « puisse résulter aucun inconvénient du voisinage des « élèves des deux sexes.

« Le mode d'enseignement est, quant à l'ordre des « matières, celui qui a été recommandé par M. l'abbé « Sicard. Quant aux moyens de transmettre l'instruc- « tion, M. Bernard paraît persuadé qu'ils doivent s'adap- « ter aux dispositions du sujet, et que plus un institu- « teur est fertile en expédiens, mieux il peut réussir avec « des enfans, dont il a reconnu que la conception exige « de la variété dans les procédés de l'enseignement.

« Depuis l'établissement de cette école, douze élèves « ont été mis à même de faire leur première commu- « nion avec fruit, et plusieurs autres y seront bientôt

« préparés. Six en sont sortis en état d'exercer un mé-
« tier, et un autre est devenu habile peintre.

« Les filles sont instruites dans les ouvrages manuels « convenables à leur sexe, et dans la connaissance des « détails domestiques.

« Enfin, l'institution des sourds-muets dirigée par « M. Bernard peut être regardée comme un des établis- « semens auxquels le département des Bouches-du- « Rhône attache le plus d'intérêt. »

La même charité qui a inspiré l'abbé de l'Épée, qui anime à Rouen M. l'abbé Huby, avait aussi conduit M. l'abbé Dubourg à entreprendre l'éducation de quelques sourds-muets à Toulouse, et le succès récompensait son zèle, lorsqu'il a été appelé à l'évêché de Limoges. Aujourd'hui, il se forme, à Toulouse, un institut de sourds-muets qui paraît être, comme plusieurs de ceux que nous avons cités, départemental et communal; il est dirigé par M. l'abbé Chazotte, d'après la méthode de l'Institut royal de Paris, où M. l'abbé Chazotte l'a étudiée.

Ainsi les établissemens de ce genre qui existent en France, s'élèvent ou s'éleveront bientôt à vingt environ, et forment à eux seuls plus du quart de ceux qui existent dans le monde entier. Il est honorable pour notre patrie d'occuper le premier rang dans ces créations, sous le rapport du nombre des instituts; ne négligeons rien pour occuper aussi le rang qui nous convient, relativement au caractère de ces mêmes instituts, et au perfectionnement de l'art bienfaisant, de l'art sacré (cette expression nous est permise), qui y est mis en pratique!

FIN DU SECOND ET DERNIER VOLUME.

[illegible], etc.

[illegible] d'exercer un mé-[illegible]

[illegible] dans les ouvrages manuels [illegible], et dans la connaissance des [illegible]ques.

« [illegible] l'institution des sourds-muets dirigée par « M. Bernard peut être regardée comme un des établis- « sements auxquels le département des Bouches-du- « Rhône attache le plus d'intérêt. »

La même charité qui a inspiré l'abbé de l'Épée, qui anime à Rouen M. l'abbé Huby, [illegible] M. l'abbé Dubourg à entreprendre l'éducation de quelques [illegible] à Toulouse, et le succès récompensa [illegible] appelé à l'évêché de Limoges.

[illegible] Toulouse, un institut de [illegible] comme plusieurs de ceux [illegible] et communal; il est [illegible] d'après la méthode de [illegible] l'a étudiée.

Tous les établissements de ce genre qui existent en France, [illegible] à vingt environ, et forment à eux seuls plus du quart de ceux qui existent dans le monde entier. Il est honorable pour notre patrie d'occuper le premier rang dans ces créations sous le rapport du nombre des instituts; ne négligeons rien pour occuper aussi le rang qui nous convient [illegible] créateurs de ces mêmes instituts [illegible] de l'art bienfaisant, de l'art [illegible] (si cette expression nous est permise), qui y est [illegible] pratiqué.

FIN DU SECOND ET DERNIER VOLUME.